

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



## **TESIS DOCTORAL**

**Elementos de las historias de vida que influyen en la elección profesional de los  
maestros de educación infantil en formación**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA  
PRESENTADA POR**

**María Luisa Sánchez Fernández**

Director

Antonio Bautista García Vera

**Madrid, 2015**



**Universidad Complutense de Madrid**

**Facultad de Educación**

Centro de formación del profesorado

**TESIS DOCTORAL**

ELEMENTOS DE LAS HISTORIAS DE VIDA QUE INFLUYEN EN LA ELECCIÓN  
PROFESIONAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN FORMACIÓN.

Doctoranda

María Luisa Sánchez Fernández

Director

Dr. Antonio Bautista García-Vera

Madrid, 2015



*A mi familia, por apoyarme siempre*

*Para ti por estar a mi lado*

*Y porque todos sois un ejemplo de resiliencia*



## *Agradecimientos*



Quiero poner palabras a mis seres queridos, etnográficamente diría a los golpeados por y durante la vida, que me ayudaron a dar los primeros pasos, a dejar el lastre para iniciar el viaje: todo es posible y todo está por hacer. En estos momentos aun disfruto de este viaje.

Dedicarles todo este esfuerzo, como ellos me lo han dedicado y decirles que ha merecido la pena: el esfuerzo, la voluntad, aprecio, la confianza, etc., pues todas sus expectativas se han cumplido, al facilitarme un entorno afectivo seguro, desde donde explorar el mundo, a pesar de las carencias ... Siempre he tenido la puerta abierta de vivir y crear mundos mejores. La imaginación ha sido el camino a la esperanza, afrontando los desafíos y afirmando la vida.

Durante este trabajo de investigación mi propia resiliencia ha sido puesta a prueba –crisis médica, perturbadores horarios laborales, sucesos inesperados-. Mis relaciones personales me permitieron perseverar a despecho de las tensiones y el dolor. Agradezco a Bautista director de esta Tesis Doctoral, por su permanente fe en mí, su confianza. Agradezco al profesor Serrano, mi atp, su cuidadosa lectura y aguda mirada. Agradezco a mis narradores, discípulos, pues han enriquecido mi labor, me han enseñado a aprender juntos, a través del diálogo con ellos. Agradezco a Enrique, mi esposo, su amor, su energía de que todo es posible, incluso hasta cuidar un huerto a 300 km. Sobre todo quiero presentar mi profunda gratitud a mis padres, no sólo me dieron la vida sino mucho más. Me hubiera gustado disfrutar más de la presencia de mi padre, por su pronta despedida en una mañana del duro invierno de enero: al saber que tenía que enfrentarme a la vida sin ti, todo ello avivó la impronta de la soledad, de internado en internado, apresada por los muros, aletargada por el silencio. De repente me di cuenta que el ser humano no puede vivir así, necesitaba espacio y palabras para lo cual tenía a mi hermana, que me permitió organizar, poner en orden la representación de lo sucedido, descubrí ya de pequeña que el mundo estaba encantado, descubrí la fantástica belleza



del amanecer, al escapar por una ventana al tejado del internado, el significado que le daba “no temas no hay ninguna prisión hermética”, en aquel entonces significaba que “siempre hay una libertad posible”.

En las penurias de la vida, sacamos a relucir lo mejor de nosotros frente a tales desafíos, “En medio del invierno descubrí que había en mí un verano invencible” Albert Camus. Esta película íntima ha contribuido a la construcción de mi identidad. En algunos casos ha permitido la supervivencia, pero no la representación de lo sucedido, la realidad se volvía accesoria, sólo contaba su significado. Tiempo después cuando pienso en todo lo ocurrido en mi vida, mi memoria tiene una visión limitada y aún hoy atribuye a los objetos y a los hechos presentes connotaciones de angustia o placer procedentes de mi pasado. Hoy mi memoria colorea el presente a través de la palabra, y la narración me ha permitido el encuentro de los mundos íntimos. Con el mero hecho de pronunciar una palabra evocamos imágenes y acontecimientos. El narrar mi pasado no hace que este regrese pero me proporcione el placer de explicarlo al tratar de comprender y hacernos comprender, el relato compartido modifica el sentimiento, la representación de nuestro pasado. Cuando uno es feliz, comentamos nuestra felicidad actual con los buenos recuerdos del pasado, por todo ello me hice fuerte, lo supere, la vida comenzó a tener sentido.

Cuando era niña, me dolía que mi madre me fuera a buscar siempre seria y de negro. Hoy entiendo que mi madre trabajara duro y estuviera preocupada por mis estudios. El simple desarrollo de la historia modifica la representación de mi pasado. Se ha vuelto coherente gracias a los olvidos y a nuestras remodelaciones afectivas.

Ahora entiendo por qué, a los diez años, quería ser psicóloga para comprender el alma de los seres humanos, pero no obtuve la prueba de ese deseo, hasta casi veinte años después. Con la narración he comprendido la armonización de mis recuerdos y todo cobra sentido. Hoy entiendo quién soy, lo que me gusta y a lo que aspiro. Hoy esta

Tesis se ha convertido en -la metamorfosis de- un lugar de felicidad y satisfacción, solo por el mero hecho de una prioridad-terminarla- y al concentrar la atención de llevarla a cabo y olvidarme de todo lo demás, el orden me ha facilitado su consecución.

Para estructurar un alma hace falta un sueño, un proyecto para comprender, la verdad narrativa es la razón que hace soportable la existencia, la hace coherente con la memoria; no hay historia inocente, es exponerse al peligro, pero callar es aislarse.

En mi trabajo este tipo de estudio -Historias de Vida- lo consideran una confesión en la que hablar es denunciar la intimidad, desnudarse. Pero no decir es una mentira, y decir un sufrimiento, es volver a las ruinas del pasado donde todavía ardían algunos problemas no resueltos. Los relatos compartidos, creer en las mismas representaciones engendran sentimientos de familiaridad, los mitos narrados, las plegarias recitadas constituyen excelentes tranquilizadores culturales.

La historia se ilumina a la luz del presente y el presente a su vez es estructurado por el contexto. La clave del pasado es el presente, lo que estructura el presente es nuestra relación, o que atribuye una connotación afectiva a los recuerdos en sus significados.

La Historia que contamos depende de nuestra posición social y de los relatos de la cultura en la que estamos inmersos, las cosas se ven de otra manera cuando el medio crea espacios de dialogo. Todo relato de uno mismo es una representación del pasado, no hay invención pues no se puede contar nada si no se ha vivido.

Hoy al comprender mi pasado puedo relatarlo para proyectar mi futuro. Al adentrarme en el significado de mi propia vida, esto me ha facilitado conocer mi propia historia. Con todas estas personas, y las que no son mencionadas he conseguido tejer mi propia trama. La

felicidad es el viaje, lograrlo es posible para los que aprendemos... a pesar de la dificultades.

## INDICE

ABSTRACT .....	17
INTRODUCCIÓN .....	23
Parte I. MARCO TEÓRICO .....	33
Capítulo 1. La actualidad de la enseñanza: un mundo en cambio .....	35
1.1 Introducción .....	35
1.2 El nuevo contexto social: de la sociedad industrial a la sociedad de la información.....	36
1.2.1 Del estado del bienestar a la modernidad reflexiva ...	40
1.3 EL escenario actual de la enseñanza .....	46
1.3.1 El impacto de la globalización .....	47
1.3.2 Cambios demográficos .....	48
1.3.3 Cambios económicos: tecnología y conocimiento .....	49
1.3.4 Cambios en la concepción de la Educación, la Enseñanza y el Aprendizaje. ....	51
1.4 Los desafíos de la escuela actual.....	54
1.4.1 La incertidumbre emocional de los jóvenes.....	57
1.4.2 Futuro laboral incierto: cambios en la demanda de mano de obra .....	58
1.4.3 La revolución de las telecomunicaciones .....	59
1.4.4 Nuevas demandas al profesorado .....	62
1.4.5 Nueva demografía de la docencia.....	63
1.5 Profesores para el siglo XXI.....	65
1.5.1 Las relaciones con los alumnos .....	68
1.5.2 Los fines morales: preocupación, valor y esperanza..	69
1.5.3 Las identidades emocionales .....	70
Capítulo 2. La Identidad del profesor: Persona, profesional y trabajador .....	73
2.1 Introducción .....	73
2.2 La identidad y la persona .....	74
2.2.1 Ejes y elementos constitutivos de la identidad.....	78
2.3 Características de la identidad .....	80
2.3.1 El ego del profesor .....	82

2.4 Conciliación de la vida personal versus la profesional.....	83
2.5 Construyendo la identidad profesional .....	87
2.5.1 Factores de la identidad profesional docente .....	91
2.5.2 Múltiples identidades: buscando el equilibrio en la vida del docente.....	93
2.5.3 La incertidumbre del profesor novel .....	95
2.5.4 El bienestar del docente .....	97
2.6 Cualidades del buen docente .....	97
2.6.1 Emociones positivas.....	100
2.6.2 El conocimiento docente .....	103
2.6.3 Creencias y significaciones.....	104
2.6.4 Valoración social de la profesión docente .....	105
2.6.5 Comunicación asertiva.....	106
2.6.6 Adaptación y esfuerzo .....	108
2.7 Promover la resiliencia a través de la identidad docente. ..	111
2.8 Identidad y narrativa .....	113
2.9 Aprendiendo a aprender.....	114
2.10 En síntesis.....	115
Capítulo 3. La vida y la docencia estados resilientes .....	117
3.1 Introducción .....	117
3.2 Hacia una conceptualización de la resiliencia.....	120
3.2.1 Aproximación etimológica. De la física de los materiales a las ciencias sociales .....	120
3.2.2 Evolución conceptual. Conceptos afines .....	121
3.3 Escuelas y líneas de investigación en resiliencia.....	129
3.3.1 Cambio de paradigma: del modelo de riesgo al de superación de la adversidad .....	130
3.3.2 La escuela anglosajona .....	132
3.3.3 La escuela europea .....	136
3.3.4 La escuela latinoamericana.....	140
3.3.5 Tercera generación de investigación en resiliencia. Un enfoque integrador .....	142
3.4 Factores de riesgo versus factores de resiliencia. un cambio paradigmatico.....	148
3.4.1 Factores de riesgo .....	149

3.4.2 Factores que fomentan la resiliencia .....	151
3.4.3 Resiliencia familiar .....	163
3.4.4 La resiliencia en entornos educativos .....	173
3.4.5 La vida como proyecto.....	181
3.5 Resiliencia y narrativa.....	183
3.6 Síntesis.....	188
Capítulo 4. Aprendiendo de lo vivido: fortalezas de éxito y equilibrio en la formación del futuro docente .....	191
4.1 Introducción .....	191
4.2 Fortalezas de éxito en la persona.....	194
4.3 Autoestima .....	196
4.3.1 Componentes de la autoestima .....	200
4.3.2 Las siete "Aes de la autoestima“ .....	202
4.3.3 La autoestima positiva y su significado .....	209
4.4 Percepción de autoeficacia .....	210
4.5 La empatía.....	211
4.6 Compromiso/vocación .....	214
4.6.1 Condiciones de éxito para el futuro docente .....	216
4.6.2 Compromiso organizativo: confianza y optimismo académico .....	219
4.7 Liderazgo .....	220
4.7.1 El buen líder.....	225
4.7.2 Efectos del liderazgo .....	227
4.7.3 Resiliencia organizativa y liderazgo .....	228
4.8 Proactividad.....	229
4.8.1 Proactividad en la escuela.....	236
4.8.2 El docente proactivo transformador.....	237
4.9 Y para terminar .....	239
Parte II. TRABAJO DE CAMPO .....	241
Capítulo 5. Epistemología y metodología .....	243
5.1 Cuestiones de la investigación.....	243
5.2 Epistemología y metodología .....	245
5.2.1 El método camino hacia la meta.....	246

5.3 Procesos de la investigación narrativa. Aproximación terminológica.....	250
5.3.1 Métodos biográficos. Historia de vida .....	252
5.4 Historias de vida y reconstrucción de la identidad del yo..	263
5.4.1 Los relatos biográficos.....	265
5.4.2 Desafíos y perspectivas. ....	266
5.4.3 Sobre la relación entre narración y etnografía .....	268
5.5 Relatos de la vida como autobiografías compartidas .....	269
5.6 Recogida de datos. La entrevista en investigación narrativa. ....	279
5.6.1 Problemas epistemológicos de la entrevista .....	282
5.6.2 Asimetría de poder .....	286
5.6.3 Fases de la entrevista.....	286
5.6.4 Organización temática de la entrevista. Preguntas del entrevistador. ....	289
5.6.5 Incidentes críticos, puntos de inflexión, momentos cruciales, kairós, epifanías, turning points, .....	294
5.6.6 Escenario de las entrevistas .....	296
5.6.7 Proceso de recogida de datos.....	296
5.6.8 El perfil y funciones del entrevistador: Calidad de la entrevista .....	300
5.7 Paso del relato oral al escrito: la transcripción de la entrevista .....	303
5.8 El recurso a narradores: punto de vista emic y perspectiva del actor .....	306
5.8.1 Uso de los relatos de vida: Perspectivas <i>emic/etic</i> ...	307
5.8.2 Algunos problemas metodológicos: punto de vista del actor .....	312
5.9 El relato de vida: construcción verídica .....	315
Capítulo 6. Vidas narradas y narraciones vividas .....	319
6.1 Alba y York .....	323
6.2 Marcia al descubierto.....	337
6.3 Rebeca Guillen: Historia de una vida.....	349
6.4 Menchu, Reencuentro con la vocación.....	365
6.5 Leticia y el aprecio a la vida .....	373
6.6 Jana, una vida cargada de emociones .....	385

6.7 Pamela y su extensa familia .....	401
6.8 Ainara, todo un mundo por descubrir .....	407
Capítulo 7. Análisis y discusión de los datos obtenidos .....	419
7.1 Análisis.....	422
7.1.1 Historia 1ª. Alba y la adversidad .....	423
7.1.2 Historia 2ª. Marcia, historia de una llamada vocacional: retos y fases de su formación.....	433
7.1.3 Historia 3ª. Rebeca Guillén, mantener el compromiso .....	439
7.1.4 Historia 4ª. Menchu. Reencuentro con la vocación .	443
7.1.5 Historia 5ª. Leticia y el aprecio a la vida .....	451
7.1.6 Historia 6ª. Jana, una vida cargada de emociones..	457
7.1.7 Historia 7ª. Pamela y su extensa familia.....	461
7.1.8 Historia 8ª. Ainara, todo un mundo por descubrir..	473
7.1.9 Haciendo balance.....	480
7.2 Biogramas .....	481
7.2.1 Biograma 1. Nacimiento de una vocación .....	481
7.2.2 Biograma 2. Mi familia, yo y mis profesores.....	500
7.2.3 Biograma 3. Historia Formativa .....	514
Capítulo 8. Conclusiones y propuestas de futuro.....	533
8.1 Conclusiones .....	533
8.2 Conclusión final.....	540
8.3 Propuestas de futuro .....	542
Referencias bibliográficas.....	545
ANEXOS .....	581





# **ABSTRACT**

## **ASPECTS OF LIFE HISTORY WHICH INFLUENCE THE VOCATIONAL CHOICE OF PRE-SERVICE INFANT SCHOOL TEACHERS**

### **Introduction**

The technological revolution of recent decades has led to a rapid growth of information, globalisation, virtuality and services liberalisation, thus leading to the information and knowledge society, that is, to new ways of living, communicate, work and learn.

In this context, knowledge has an expiration date. New professions are born and therefore both school and teachers must rethink their roles in order to successfully face new challenges and new skills profiles that may allow us to handle current and future educational challenges. There is a need for greater educational and emotional competencies, an attitude of lifelong learning, flexibility and adaptation to new social demands, the ability to work with other colleagues and the accountability in the management of schools due to the increasing decentralisation. These demands lead us to the construction of a new teacher identity and the need to develop skills that allow us to cope with uncertainty, adversity, and even become transformed, that is, to be resilient.

Being the trainers of pre-service infant school teachers at university, in our PhD dissertation we have decided to focus on the world of motivations in choosing career, teacher characteristics, vocation and a number of contingencies around professional life and

good professional performance. We opted for a qualitative methodology based on the biographical narrative, hitherto unknown but suggestive, using in-depth interviews for data collection. This task ,has been carried out jointly with another expert, thus facilitating perseverance and dedication which have allowed me to complete this PhD dissertation, while his is still coming.

The overall **objective** of this dissertation is to investigate which are the elements in the history life of future teachers to justify and support their career choice. We have addressed this issue by trying to give and answer to the following research questions:

1. What are the motivations which have led preservice teachers to study an Infant Education Degree and what changes occur during this training process?
2. Which was their training background to enter this university degree?
3. Why and how do pre-service teachers to keep committed to their future career?
4. What are the interests and future prospects of this group?
5. The qualities of a good teacher collected in the lit review are present in the autobiographical analysis of future teachers?
6. What is the nature of the relationship network interweaved between the personal experience and the reasons for choosing to study the Degree in Childhood Education?

To answer these questions we started with the theoretical foundation focusing on the current context and its impact on the school and the work of teachers, the construction of personal and professional identity, and resilience and strengths to be submitted by a 21st century

teacher. In the fieldwork we had in-depth interviews and collected data for further analysis and interpretation.

Our study was based on freshmen of the Infant Education Degree, which from now on will be referred to as narrators. With an age range between 18 and 28 years, they arrive at university mostly from Higher Vocational Training -7 out of 8; what puts them somehow, amongst the group of successful students of the school system (they are part of the 25% of their contemporary peers who study higher education). From the information we have about them, they have had to overcome a life history of failure and struggle. In many cases they speak of what is possible rather than desirable. They have voluntarily participated in this research and we have informed them of the use of this information. Nonetheless, the names used are fictitious due to their youth.

Interviews have been digitally recorded, transcribed and the information obtained has been transformed into "shared autobiographies". They are life stories of our narrators in which academic career, motivations, experiences, significant people and events in their lifetime have been collected. Afterwards we have done a holistic analysis, highlighting the significant facts, and then we have carried out a more detailed analysis of relevant data supported by biograms. Finally we have presented **the findings** and we have posed future research opportunities.

1. The choice to study the degree in Infant Education is a decision made long time ago. It goes back to children games in which, symbolically, they played the role of teacher. The love for children, their desire to teach and help them grow both in their personal and academic development, or prevent others from making the same mistakes they made with them and the subsequent suffering that such mistakes caused them. Internships, work with children in after-school environments as

well as their good wishes, led them to shape their personal and professional identity as teachers, from an early age.

2. Most of them access to the degree in Infant Education through Higher Educational Training. They reach that study with a lack of interest, a low self-esteem, neither future prospects nor priorities to fight for, and even hopeless. However, during this training period they will undergo a transformation brought about by the awakening of a set of intrapersonal, interpersonal and social strengths. The assessment of practical and group aspects, promotes the development of a social network that recognises, supports, respects them. At their internship centres they are given responsibilities, and therefore their effectiveness is recognised by their tutors, children and parents. This leads them to feel useful, to dream of success, to improve their perception of self-efficacy and consequently their self-esteem. Projecting realistic and achievable goals, they express their vocation and commitment to further education. Through success self-esteem, social commitment and affective encounter come back, thus stabilising and giving meaning to their efforts while giving way to optimism. The development of a serene relationship with their teachers allows them to hope for a trusting environment of training, making their teaching vocation evolve.
3. To understand why and how can pre-service teachers keep committed professionally with their future while they are studying is the key to be able to work as hard as possible during their training period, show enthusiasm for learning and have fun while learning, since much of learning depends on being motivated to teach oneself. The root of their commitment is clearly vocational: "I always wanted to be a teacher," the "supportive environments" in which they have been brought up with families helping to create

sense, the affective experiences and a strong bond with their teachers, in whom they find a role model to imitate.

We discovered an important figure in these generations, that of the grandfather, acting as significant adult or guardian of resilience. His loss results in a prolonged process of mourning and suffering for not being ready for the farewell and keep suffering with a memory they are unable to manifest because their culture didn't allow them to participate in the mourning rituals.

4. They show an empathetic attitude and a calling for helping others, teaching students and supporting them to grow, "so that my students do not have to suffer as much as I did".
5. A humanising attitude leads them to create a stable circle of trust with others as well as to a good development of the qualities and strengths that a good teacher should have. The improvement of their self-esteem makes them project it onto others, thus developing empathy. Having life priorities in leads them to commitment, effort, vocation, and the hope to be successful desired by every human being. They have become proactive, they project themselves and have a hopeful attitude towards future. They make a choice for their initial and continuous training in cooperation with others. Overcoming adversities according to their level of maturity and the development of strengths has made them resilient.
6. In their career choice there are personal, academic, familiar and social experiences that may be either negative or positive.

**In conclusion,** the narrative dimension constitutes a fundamental framework of reference for the identity discovery and development of our pre-service teachers.

They have always wished to become teachers, since their early childhood: in their games, in their extracurricular activities, in their private lessons, and in the future, in their own classroom with and their own "children". They face uncertain and adverse situations in their lives with the support of significant adults and the development of strengths. The overcoming of these situations from which they emerge transformed and strengthened makes us to think of resilience.

# INTRODUCCIÓN

*“Quien tiene un por qué para vivir,  
puede soportar casi cualquier cómo”*

*F. Nietzsche*

Hace muchos años conseguí uno de mis primeros trabajos en lo que antes era una Escuela Normal, hoy Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, -en adelante CESDB-, entonces me inicié en los cursos de Doctorado. Durante este tiempo he estado abrumada de trabajo, preparación de clases, trabajos de alumnos, en diversas cuestiones y obligaciones familiares.

Los sucesivos cambios producidos en los planes de estudio de magisterio, incluidos la reconversión en Grado actual y la implantación de los certificados de calidad de los centros, han ido frustrando la capacidad creativa del docente, su preocupación por los alumnos y, también, el compañerismo en el trabajo. Otra dificultad añadida encontrar un equilibrio entre la vida en el trabajo y la vida en casa. Todo ello ha hecho que este trabajo de Tesis Doctoral se fuese posponiendo. A través de esta investigación he comprendido cómo afecta la vida personal en la vida académica y cómo he podido llegar a buen fin en la realización de esta.

El tiempo iba pasando y, entre tanto, nadie se preocupó por lo que hacía, ni de cómo podíamos aprender unos profesores de otros. Todos los días regresaba a casa con la sensación de que nadie me quería, a pesar de que me esforzaba por conectar con mis alumnos.

Una fría mañana de diciembre, tras la defensa de la Tesis de una compañera, tuve la suerte de ir a mi primera reunión con mi actual Director en compañía de un colega también interesado en iniciar la suya. Un encuentro fortuito nos brindaba una oportunidad y recibimos



el pequeño empujón que necesitábamos para embarcarnos en una tarea que sabíamos imprescindible para nuestro futuro laboral y profesional. Conocedores de esta necesidad, iniciamos nuestra andadura. A partir de este momento todo fue un gran cambio en la forma de afrontar nuestro trabajo, pasamos a formar un equipo, una pequeña red social. Asumimos un compromiso, conscientes que teníamos que implicarnos absolutamente para alcanzar nuestro objetivo.

Decidimos adentrarnos en el mundo de las motivaciones en la elección de carrera, las características del maestro, vocación profesional y otra serie de contingencias en torno a la vida y al buen desempeño docente. Y nos decantamos por una metodología cualitativa basada en la narrativa biográfica. Poco a poco iniciamos la revisión de textos sobre narrativa, hasta ese momento desconocida pero sugerente. Compartimos planteamientos teóricos y metodológicos, también la base empírica, lo que nos permitió que fuera más amplia para llegar a un mayor rigor y una mejor fundamentación a los fines de nuestra investigación.

Siempre flotaban en el ambiente comentarios sobre nosotros, porque nos ayudábamos no sólo a solucionar problemas, sino a aprender juntos, a realizar esta investigación, a ser buenos profesores. Recobré la pasión por mi trabajo, por el día a día con mis alumnos. Hemos crecido juntos en estas y otras investigaciones que se han ido dando paso. En resumen, esta Tesis Doctoral ha supuesto una gran dedicación en cuanto a tiempo, acompañada de grandes momentos de pasión, de compromiso cuando presentábamos nuestro trabajo a nuestro Director de Tesis y, como buen líder, sus indicaciones iban acompañadas de una palmada y palabras de ánimo para seguir adelante con la convicción de que esto merecía la pena personal y profesionalmente.

No es habitual que científicos sociales sumen y compartan sus materiales empíricos con el fin de efectuar un análisis conjunto de los mismos. En el uso del método biográfico hemos sido críticos y reflexivos, elaborando las autobiografías compartidas a partir de testimonios de nuestros narradores -futuros maestros-. Por nuestra condición de docentes e investigadores, a medida que íbamos avanzando en nuestro trabajo, en numerosas ocasiones nos hemos reconocido en aspectos personales y organizacionales, al tiempo que hemos dado respuesta a distintas cuestiones.

En esta investigación vamos a mostrar *por qué* son importantes todas estas claves personales, emocionales, organizativas e intelectuales a la hora de realizar cualquier trabajo docente o, en nuestro caso, esta Tesis Doctoral. Vamos a dejar que los futuros docentes hablen por sí mismos, explicándonos la complejidad que configura la vida del estudiante, la relevancia del contexto del aula y sus efectos sobre el compromiso y el sentido de la identidad del futuro profesor. Para ello es importante el reconocimiento, la motivación, la percepción de autoeficacia, sobre todo en los inicios de su formación como futuros docentes, que han sido necesarios en los distintos momentos de la realización de nuestra Tesis Doctoral.

Vamos a realizar un análisis desde una perspectiva holística ante lo que supone formarse como maestros en unos tiempos cambiantes y desafiantes. Consideramos que para que los futuros maestros rindan al máximo e influyan positivamente en la vida de los niños y los jóvenes, durante toda su vida profesional, no basta con que dominen unos contenidos especializados y tengan conocimientos pedagógicos. Necesitan entusiasmo, pasión positiva, compromiso, liderazgo, proactividad, interactividad sostenida, resiliencia,... Nos centramos en el yo interno del futuro docente, sus valores, emociones, compromiso y

en su entorno social. A través de sus historias vamos a indagar si ya existen en ellos las características que debe tener todo buen profesor.

Al analizar los actuales contextos de enseñanza, encontramos un aumento de la inseguridad emocional de los estudiantes, cambios en las exigencias de formación en los distintos niveles de enseñanza, los efectos de la revolución de las comunicaciones en la educación, la nueva demografía emergente de los alumnos en formación, profesores apasionados por entusiasmar a sus alumnos por el gusto por aprender, interesados en comunicarse con ellos y conectar con sus intereses y necesidades, enseñando mundos nuevos, dándoles el valor para explorarlos y para reflexionar sobre ellos.

Sólo haciendo cosas juntas, las personas crean las condiciones para desarrollar significados, valores y objetivos compartidos. No hay nada que pueda sustituir lo que Huberman (1995) llama interactividad sostenida, tal como se encuentra en las culturas escolares y en las redes de aprendizaje de la escuela. La colaboración tiende a reducir el sentido de impotencia del profesorado y aumentar su autoeficacia individual y colectiva. Efecto también presente en las comunidades de aprendizaje en red (Day, 2004).

El modo de apoyarse los compañeros unos a otros cambia mucho las cosas dentro de la escuela. La importancia del apoyo mutuo, de las buenas relaciones con los colegas y profesores, de los acontecimientos personales. Para que la colaboración sea eficaz, todos los implicados deben de aceptar y celebrar cierto grado de diversidad. El reconocimiento de la individualidad, en la colaboración, es una expresión de confianza, empatía y conectividad.

Pocas profesiones dependen tanto de las influencias internas y de los factores sociales y organizativos externos, como la profesión del docente y del estudiante. Descubrir el *por qué y cómo* pueden influir en

la sensación de bienestar del sistema personal, escolar y social. La percepción que la escuela tiene de sí misma, afecta a los sentimientos de los docentes con respecto a sus compañeros y a sus alumnos. Todo a través de la mirada del docente en formación, así como de un profundo análisis de sus narrativas escolares y de vida.

Para dar paso al análisis de las cualidades ya citadas que debe tener un maestro: pasión positiva, compromiso, liderazgo, proactividad, interactividad sostenida, resiliencia. Y cómo estas cualidades existen en nuestros futuros maestros, cómo influyen significativamente en su estabilidad formativa y social. La importancia de tener una buena autoestima y la sensación de pertenencia a su comunidad escolar, da paso a un equilibrio entre el compromiso con la formación y la vida personal. Para mantener la resiliencia y mantenerles creyendo y demostrando que pueden dejar huella “en sus niños” a los que darán clase.

Las historias narradas por los futuros maestros que exponemos en la investigación, no sólo humanizan lo que descubrimos acerca de la enseñanza y el aprendizaje, sino que muestran también los impedimentos del futuro docente para tener éxito en su formación, y los elementos motivadores que los valoren, se interesen y hagan transformar toda esta situación.

Sobre el trabajo desarrollado, podemos adelantar que las necesarias sesiones del trabajo de campo nos han supuesto una inversión de tiempo en relaciones sociales, establecidas en diferentes escenarios y en el marco de actividades de distinta índole: invitar a una comida a uno de los grupos en los que recogíamos información, tomar café... orientar en tareas de carácter académico, resumiendo en una buena amistad. De esta forma hemos recopilado el material empírico para la confección de los relatos de vida; disponemos de “Movie Market” con los momentos más significativos de la vida de nuestros narradores

en imágenes, de entrevistas grabadas en audio y vídeo posteriormente transcritas, que hemos incluido en los anexos. Todo ello nos ha exigido esfuerzo y una gran inversión de tiempo. Nos centramos en el yo interior de los futuros docentes, sus valores, emociones y compromisos, trabajando con los alumnos en la frontera de sus experiencias, sentimientos, opiniones individuales y colectivas.

Posteriormente hemos pasado a la realización del relato de vida a partir de los materiales recopilados. Procediendo al estudio y al análisis de las entrevistas, con el fin de conocer bien los materiales, comprender adecuadamente las situaciones registradas y trazar la estructura diacrónica del relato de vida -orden de anterioridad y posterioridad de los acontecimientos, las situaciones y acciones del itinerario biográfico-. Concluyendo con comentarios de tipo pedagógico, acompañados de paráfrasis y análisis; siendo conscientes de que no hemos extraído todos los significados posibles, que este relato pudiera contener. Intentamos que fuese una lente a través de la que poder mirar el interior de la cultura escolar, que nos ayudara a comprender *por qué* y *cómo* vive su formación el futuro docente, aunque algunos se limitan a sobrevivir, muchos salen airoso. Ya no hay que decir que la enseñanza-aprendizaje es complicada, descubrimos lo que eso significa.

Veo lo importante que era el poder realizar una investigación, apoyada en un primer momento por nuestro Director de Tesis, una sonrisa, discusiones en el departamento de orientación con nuestros narradores, palabras de atención y preocupación por parte de mi compañero de investigación. La forma de conectar el trabajo de indagación con la vida personal, la pasión ha impulsado mi compromiso para hacer frente a toda esta complejidad. Creer en algo, hace que ese algo sea realidad, lo que supone apoyarse en la resiliencia, el compromiso, la proactividad, el gusto por la vida y la pasión por enseñar, esta será toda nuestra verdad. Este saber tejer vida, mediante

lazos invisibles de calidez, nos genera expectativas positivas de un futuro mejor. Los vocabularios de esperanza se enhebran cuando se fomentan las relaciones de cooperación entre las personas. Es un optimismo sobre la capacidad para influir en el futuro. Estos vocabularios tejidos de esperanza se pueden definir como construcciones lingüísticas de posibilidades relacionales positivas en expansión. Estos testimonios de experiencias resilientes por los que ha transitado el futuro docente, viviendo adversidades que ha sabido afrontar y rehacer su vida, volver a ser felices a pesar de sus desgracias, nos hace creer que la esperanza es posible en nuestro mundo.

Comprender el por qué y el cómo se las arregla el maestro en formación para permanecer comprometido con su futuro es clave para forjar su capacidad de rendir al máximo en su preparación, mostrar entusiasmo por aprender, pasarlo bien aprendiendo, ya que gran parte del aprendizaje depende de estar motivado para enseñarse a uno mismo. Esto puede desarrollarse o descubrirse cuando se tiene un buen profesor. En esta investigación, vamos a indagar en las distintas trayectorias académicas de nuestros futuros docentes, en sus necesidades en diferentes momentos: el apoyo y reconocimiento de sus profesores, la aceptación de su grupo de iguales para mantener la motivación y el entusiasmo por el aprendizaje y autoeficacia.

Los docentes con elevada autoestima saben valorarse ellos mismos y a los demás, sienten pasión por la enseñanza, les impulsa la esperanza en vez del optimismo. Comprenden que la enseñanza es tanto emocional como intelectual y trabajo práctico. No son héroes ni heroínas, pero son heroicos.

De esta forma, el **objetivo general** de esta Tesis Doctoral es investigar **qué elementos presentan los futuros maestros en sus historias de vida para justificar y argumentar su elección profesional.**

Para comprender nuestra indagación, necesitamos una **fundamentación teórica**, y esta aunque se ha completado en paralelo al trabajo de campo, nos permite explicar y comprender nuestros hallazgos. Este trabajo Doctoral se ha estructurado en dos grandes bloques, el primero dedicado a la fundamentación teórica que puede ser una respuesta a la realidad encontrada y un segundo bloque en el que se ha llevado a cabo la **recogida de datos**, su **análisis** e **interpretación**.

El **primer** capítulo nos sitúa en el **contexto actual** en el que nos toca vivir tanto a profesores como a alumnos. Una época de cambios permanentes que generan **incertidumbre** y **nuevas exigencias** en la función docente. Todo ello nos lleva a una pérdida de objetivos, metas, fines, en suma una pérdida de la proyección de futuro.

En el **segundo** capítulo presentamos una visión de la **identidad personal** y **profesional** del docente, que se va configurando y reconfigurando, a lo largo del tiempo en función de sus experiencias vividas, prioridades, metas, contextos, exigencias y también de su capacidad de adaptación ante las diversas situaciones de cambio.

Un **tercer** capítulo para dar continuidad a la identidad, nos lleva a **desarrollar la resiliencia** o esperanza positiva, presentando como el individuo es capaz de **hacer frente** y **superar la adversidad**, incluso salir fortalecido. Comprender los recursos personales y sociales que hacen esto posible, proyectándose hacia un futuro mejor, lleno de esperanza y pasión. Todo ello emulando a las historias épicas de la antigüedad, o a las narrativas en las que el protagonista después de sufrir adversidades termina con final feliz. Partiendo de la premisa que **es posible promover la resiliencia** presentamos distintos métodos para su promoción.

En el **cuarto** capítulo nos centramos en algunas de las **fortalezas** que consideramos **cualidades necesarias que debe tener todo buen maestro**, ya presentes en nuestros futuros docentes, **para hacer frente** a la **incertidumbre** y adversidades que la vida nos pueda deparar.

A continuación de la exposición teórica, en el capítulo **quinto** desarrollamos los aspectos metodológicos relevantes a nuestra investigación. Partimos de la **epistemología y metodología**, centrándonos en la **narrativa**, las **historias de vida** y las **autobiografías**. Técnicas de recogida de datos como la **entrevista en profundidad**, y el proceso metodológico seguido.

En el **sexto** capítulo se presentan las “**autobiografías compartidas**”, historias de vida de nuestros narradores en las que se recogen las etapas de su vida académica, motivaciones, experiencias, y los eventos más importantes de su existencia que han marcado su vida.

En el capítulo **siete** damos paso al **análisis y discusión** de los datos obtenidos, analizando sus experiencias, motivaciones, el desarrollo no lineal de sus itinerarios formativos, personas significativas, ayudándonos de **análisis holísticos** y **biogramas**, contrastándolo con otras investigaciones relacionadas.

Para concluir en el capítulo **ocho** con la presentación de las **conclusiones y propuesta de futuras líneas** de investigación, damos por finalizado nuestro trabajo.

Para documentar todo esto, la relación de anexos en los que se puede acceder a información complementaria como los “movie marker” (Anexo I), registros digitales de las entrevistas (Anexo II), transcripciones (Anexo III), carta personal (Anexo IV).





## **PARTE I. MARCO TEÓRICO**



# Capítulo 1. **LA ACTUALIDAD DE LA ENSEÑANZA: UN MUNDO EN CAMBIO**

*“Sentirse profesor es aprender a vivir con el dilema, la contradicción y la paradoja y, en el mejor de los casos, experimentar con su resolución las satisfacciones artísticas del artista”  
(Nias, 1989)*

## **1.1 INTRODUCCIÓN**

La revolución tecnológica de las últimas décadas ha provocado una vertiginosa expansión de la información, la globalización, la virtualidad y la liberalización de los servicios, dando lugar a la sociedad de la información y del conocimiento. Por ello las sociedades se encuentran inmersas en un complicado proceso de transformación, no planificada, que está afectando progresivamente nuestra forma de vivir, de comunicarnos, de trabajar y de aprender.

Estos cambios tienen un reflejo visible en la familia y en la escuela como instituciones encargadas de formar a los nuevos ciudadanos. Las nuevas tecnologías de la información y comunicación, están haciendo necesario replantear las funciones que tradicionalmente se han venido asignando a la escuela y a los profesionales que en ella trabajan, los profesores.

El conocimiento, uno de los principales activos de los ciudadanos en la sociedad actual, tiene fecha de caducidad, lo que unido a la constante aparición de nuevas ocupaciones y profesiones, hace necesaria una formación de base lo suficientemente fundamentada, una

actitud de permanente aprendizaje, flexibilidad y adaptación ante la redefinición del trabajo.

En este contexto los profesores deben enfrentarse a nuevos desafíos, a un nuevo perfil competencial, que asuma los retos actuales y futuros de la enseñanza. La necesidad de mayores competencias pedagógicas y emocionales, la capacidad de trabajar con los compañeros y dotar a las escuelas de mayor responsabilidad con una creciente descentralización de la gestión del personal.

## **1.2 EL NUEVO CONTEXTO SOCIAL: DE LA SOCIEDAD INDUSTRIAL A LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN**

Una nueva sociedad surge siempre y cuando pueda observarse una transformación estructural en las relaciones de producción, en las relaciones de poder y en las relaciones de experiencia. Estas transformaciones conllevan una modificación igualmente sustancial de las formas sociales en el espacio y el tiempo, y la aparición de una nueva cultura (Castells, 1997).

Hacia finales de los años sesenta y mediados de los setenta, una revolución tecnológica sin precedentes dará origen a la **sociedad de la información y del conocimiento**, la cultura de la virtualidad real y la sociedad red (Castells, 1997). Caracterizada por la revolución en las comunicaciones, la vertiginosa expansión de la información, la globalización, la virtualidad y la liberalización de los servicios. Considerado tradicionalmente como un momento de crisis, para algunos autores se trata preferentemente de una transformación (Castells, 1997; Flecha y Tortajada, 1999).

Emerge una forma social y espacial: la ciudad informacional. No es la ciudad de las tecnologías de la información profetizada por los futurólogos. Ni es la tecnópolis totalitaria denunciada por la nostalgia del tiempo pasado. Es la ciudad de nuestra sociedad, como la ciudad industrial fue la forma urbana de la sociedad que estamos dejando. Es una ciudad hecha de nuestro potencial de productividad y de nuestra capacidad de destrucción, de nuestras proezas tecnológicas y de nuestras miserias sociales, de nuestros sueños y de nuestras pesadillas. La ciudad informacional es nuestra circunstancia. (Castells, 1995, p. 19).

Bauman (2006) acuñó el concepto de “**modernidad líquida**” para describir un nuevo patrón cultural de la sociedad, de las tecnologías de la información y comunicación, en constante mutabilidad y que adopta formas cambiantes (líquidas), contrapuesto al modelo de existencia tradicional caracterizado por la estabilidad.

En tanto los sólidos tienen una clara dimensión espacial, [...] los fluidos no conservan una forma durante mucho tiempo y están constantemente dispuestos a cambiarla [...] En cierto sentido, los sólidos cancelan el tiempo; para los líquidos, por el contrario, lo que importa es el tiempo... Estas razones justifican que consideremos que la “fluidez” o la “liquidez” son metáforas adecuadas para aprehender la naturaleza de la fase actual -en muchos sentidos nueva- de la historia de la modernidad. (Bauman, 2006, p. 8).

A partir de esta metáfora nos sugiere que el tiempo actual –su cultura digital– es un fluido de producción de información y conocimiento inestable, en permanente cambio, en constante transformación, como contraposición a la producción cultural desarrollada –a lo largo de los siglos XIX y XX– donde primó la estabilidad e inalterabilidad de lo físico, de lo material, de lo sólido.

Describiré el presente como el tránsito del conocimiento sólido que ofrecían los libros de papel hacia una cultura líquida representada por la Web 2.0. En consecuencia, la educación también debe replantear

los enfoques de alfabetización de los ciudadanos del siglo XXI para formarlos adecuadamente ante las nuevas formas culturales de la sociedad digital.

En la sociedad de la información y del conocimiento, se desarrolla un nuevo sector en el que la materia prima y la base del sistema económico son la información y su procesamiento. La generación de riqueza, el ejercicio del poder y la creación de códigos culturales dependerán de la capacidad tecnológica de las sociedades y las personas, en especial de la tecnología de la información. Como argumenta Bell (1991, p. 138) “la sociedad industrial se basó en la energía, y la post-industrial resalta el **valor del conocimiento** teórico como eje central en torno al cual se organiza la tecnología, el crecimiento económico y la nueva estratificación.”

Una sociedad donde conocimiento científico y tecnológico son importantes, en la que el saber es una industria en si misma (Salvaggio, 1989), que deja tiempo para la adquisición de conocimientos, facilita su difusión y el acceso a los depósitos remotos del saber; que hace del conocimiento y del ocio actividades productivas, al tiempo que posibilita el acercamiento entre culturas. Su desarrollo se articula en dos tendencias: el cambio en los procedimientos de producción y la aparición de **nuevas actividades y profesiones**.

La introducción de sofisticados procesos de **automatización y robotización**, en gran parte de los sectores económicos tradicionales, aumenta la capacidad de producción, con el consiguiente incremento de riqueza. La contrapartida es la reducción de puestos de trabajo, no por la incorporación de las máquinas o las nuevas tecnologías, sino por las premisas del modo de producción capitalista: inversión, competencia y máximo beneficio.

Aflora una nueva forma de capitalismo, en el que la innovación y la competitividad, fomentan la producción, caracterizado por la globalización de las actividades económicas, la flexibilidad organizativa y un mayor poder de la empresa en su relación con los trabajadores. El diseño se convierte en factor clave de competitividad en las empresas, desplazando a la producción y distribución; la información es un elemento que se le añade a todo producto que sale al mercado, apreciándose una tendencia al aumento del peso relativo de la ocupación claramente informacional (Castells, 1997; 1998).

La revolución tecnológica permite el desarrollo de redes interconectadas para la comunicación a distancia, dando lugar a una **economía globalizada e interdependiente**, con organizaciones democráticas en el nivel micro y, fuerte exclusión del mercado y la producción de grandes sectores de población en el nivel macro. Con las nuevas tecnologías las redes de capital, trabajo, información y mercados, pueden enlazar funciones, personas y localidades valiosas del mundo, al tiempo que desconectan de sus redes a aquellas poblaciones y territorios carentes de valor e interés para la dinámica del capitalismo global.

Se desarrolla un **nuevo modelo empresarial en red**, que basado en la descentralización, la participación y la coordinación, promueve una producción más flexible, articulada en franquicias y subcontrataciones; llevando a la irrelevancia económica y exclusión social a segmentos de sociedades, regiones y países enteros, que constituyen el denominado “Cuarto Mundo”. Estas comunidades virtuales de comunicación, modifican la sociedad moderna hija de la ilustración, donde la descentralización, más que una forma de organización, gestión y producción, es un valor cultural. Así mismo, se produce una dualización o polarización social entre distintas regiones y



en las mismas ciudades (Castells, 1997; 1998), con importantes diferencias socioeconómicas.

En la sociedad de la información y del conocimiento las **fuerzas productivas** deben estar **altamente cualificadas**, ser creativas y cada vez más autónomas, condiciones estas ligadas a la educación (Castells, 1994). Todas las personas tienen capacidad de procesar la información, pero no se las considera por igual, se prioriza el dominio de habilidades para crear y tratar la información o los conocimientos que valora la red. La educación se convierte en un elemento clave, que proporciona el acceso a los medios de información y producción, dota de oportunidades o agudiza situaciones de exclusión.

Por ello, **la educación**, además de facilitar la adquisición de **conocimientos**, ha de permitir el desarrollo de las **habilidades necesarias en la sociedad de la información** tales como la selección y el procesamiento de la información, la autonomía, la capacidad para tomar decisiones, para el trabajo en grupo, la polivalencia, la flexibilidad... que resultan imprescindibles en los diferentes contextos sociales: mercado de trabajo, actividades culturales y vida social en general. Los educadores deben conocer la sociedad en la que viven y los cambios que se generan para, desde la consideración de todos los saberes, posibilitar el desarrollo de las competencias requeridas socialmente.

### **1.2.1 Del estado del bienestar a la modernidad reflexiva**

En el ambiente de seguridad, del estado de bienestar, de la sociedad industrial irrumpen inseguridades, procesos de individualización y globalización que van diluyendo las identidades sociales conformadas en ella. Surgen **nuevas identidades**, actores sociales, estilos políticos, modelos de relaciones y formas de responsabilidad. **Se derrumban valores tradicionales** y se aplaude el

crecimiento económico sin considerar el peligro que conlleva. Aumenta el desempleo y se hace necesario cambiar la autocomprensión de una sociedad del trabajo remunerado a la que se le está acabando el trabajo remunerado; de cómo más allá de ese trabajo pueden ser posibles las prestaciones sociales para la comunidad, las identidades, la democracia misma. Todos los cambios tienen que empezar en el pensamiento, con el cambio del concepto de trabajo.

Para Beck (1996), las sociedades modernas se confrontan con los fundamentos y límites de su propio modelo, pero no modifican sus estructuras; no reflexionan sobre sus efectos y privilegian el continuismo industrial. Así:

Se entiende por modernización reflexiva una transformación de la sociedad industrial, que se produce sin planificación y de manera latente en el transcurso normal, autónomo de la modernización y que apunta bajo tres aspectos al invariable e intacto ordenamiento político y económico: una radicalización de la modernidad, que desvincula a la sociedad industrial de sus perfiles y premisas y que, a causa de lo cual, abre paso a otra modernidad o a la contramodernidad. (Beck, 1996, p. 233).

La «**Modernización reflexiva**» produce «efectos colaterales» encubiertos como son: **inseguridad**, politización, lucha por (nuevas) fronteras, dando lugar a nuevas estructuras y líneas de conflicto. Este nuevo perfil social del mundo, originado por la modernidad reflexiva, puede ser interpretado desde distintas concepciones como son espacio-tiempo, destradicionalización, individualización, subpolítica y los conceptos de globalización y nuevos movimientos sociales (Beck, Giddens y Lash, 2001).

En este contexto los docentes en formación han tenido que hacer frente a distintas adversidades y crisis, ante las cuales, al tener unas metas y expectativas muy claras, en lugar de quedarse bloqueados, se han proyectado hacia un futuro deseado y, ante esta situación, han

salido fortalecidos y han encontrado la explicación al para qué de lo que les sucede.

#### 1.2.1.1 **Espacio-tiempo y destradicionalización**

El avance industrial y tecnológico produce en las sociedades un proceso de “**desanclaje** entre **espacio y tiempo** que libera las relaciones sociales de la influencia de los emplazamientos locales, y las recombina a través de amplias distancias espacio-temporales, por el vaciamiento del contenido tradicional -acabar con la costumbre de los contextos locales de acción-“(Giddens, 1993, p. 32). Así lo individual y lo local se relaciona directamente con lo global.

La tradición funciona de aglutinante de la sociedad, integra el control de la acción con la organización del tiempo y del espacio. La repetición de actos facilita el control del tiempo, la memoria colectiva, la creación de identidades y existencia de una autoridad no cuestionada.

La modernidad destruye la tradición, sin embargo y esto es muy importante, una colaboración entre modernidad y tradición fue crucial para las fases tempranas del desarrollo social moderno, el periodo durante el cual el riesgo era calculable en relación a las influencias externas. Esta fase concluyó con el surgimiento de la alta modernidad o lo que Beck denomina Modernidad reflexiva. (Giddens, 1997, p. 118).

El **vaciamiento de la tradición**, conduce a incertidumbres que ponen en riesgo la seguridad del individuo quien a su vez busca un reanclaje, ciertas certezas, y como dice Giddens (1997, p. 94) “el que hoy podamos hacernos adictos a cualquier cosa -aspecto o estilo de vida- indica hasta qué punto es comprensiva la disolución de la tradición.” En las sociedades postmodernas, el estilo de vida se convierte en factor que conforma nuestra identidad a elección, nos definimos y construimos cotidianamente; el auge de los mass-media, la informática y la generación permanente de dudas da lugar a **infinidad**

**de estilos de vida.** Las costumbres locales que perduran desarrollan significados diversos, se convierten en reliquias o hábitos.

#### 1.2.1.2 **Ambigüedad, individualización, subpolítica**

Beck (1998) centra el análisis de la modernidad reflexiva en tres ejes: la ambigüedad, los procesos de individualización y la “subpolítica”. Los riesgos ambientales que las sociedades industriales han provocado, **resquebrajan el tradicional sistema de seguridad**, ante esto los expertos con sus racionalidades (Giddens,1997) no pueden generar un orden confiable, todo lo contrario, crean una realidad caracterizada por la ambivalencia que afecta a todos los campos del saber, la ciencia, la política, la sociedad y al mismo individuo. Se asienta en la desconfianza de los sistemas de certezas y abre la puerta a la ambigüedad, a la incertidumbre.

En la sociedad del riesgo las desigualdades se tornan tan intensas y evidentes que todos estamos sujetos a ellas. La angustia, la no certeza, la inseguridad y la desigualdad es vivida de forma individual y de manera permanente y cotidiana. **Desigualdad e incertidumbre** que también son vividas en la familia por las transformaciones y cambios de rol producidos en su seno; en los centros de trabajo por la flexibilidad laboral introducida que nos hace potenciales desempleados; en la escuela, por las transformaciones que ha experimentado; el caos ecológico, con los terribles gastos en salud y calidad de vida por el modelo de desarrollo adoptado. El estado benefactor y el orden burgués crearon estructuras que generaban ficciones de seguridad, ahora amenazadas.

En este contexto, la individualización significa la desintegración de las certezas de la sociedad industrial y con ella la compulsión de buscar y encontrar seguridades inéditas para uno mismo y para los que carecen de ellas. Al mismo tiempo significa nuevas interdependencias,

donde lo individual se conecta con lo global. Es una compulsión a **diseñar la propia biografía**, los compromisos, las redes de relaciones y las preferencias para enfrentar la vida.

Esta individualización se extiende también a la política, con el resurgimiento de la subjetividad política dentro y fuera de las instituciones, hecho que para Beck (1997a) genera un individuo consciente, activo, relacionado en redes, formas de acción, de protesta, de compromiso político que desafían las antiguas categorías políticas.

Hablar de “subpolítica” implica una transformación importante, cambiar el poder y reconfigurar la sociedad desde abajo, generando nuevas formas de organización, participación y respuesta social, en **redes de acción** que pueden conectar lo local y lo global, lo individual y lo colectivo. Esto evidencia el papel de los nuevos actores de la sociedad civil en la conformación y ejercicio de la política desde abajo.

De igual manera que en lo económico los cambios han sido interpretados como una crisis, en lo cultural se ha teorizado sobre la **crisis de valores**. Para Flecha y Tortajada (1999), los valores están en crisis no porque estén desapareciendo, sino por la existencia de distintas formas de vida y pensamiento. La crisis es la forma como el riesgo y la incertidumbre, característicos de una sociedad reflexiva, forman parte de nuestras vidas. No damos por absoluta la realidad que nos rodea, la existencia de otros contextos y prácticas nos llevan a decidir constantemente entre opciones posibles, sabiendo que aquello de “para toda la vida” es algo no duradero. (Beck, 1998a; Habermas, 1987).

Esta misma situación de **incertidumbre** está presente **en la vida docente**, los continuos cambios y las realidades del nuevo siglo hacen necesaria la actualización del profesorado y la incorporación de nuevas metodologías para hacer frente a las exigencias crecientes. En este

proceso podemos introducir la realización de autobiografías, como base del desarrollo profesional permanente del profesorado, por su potencial para reflexionar sobre el pasado desde el presente y proyectar el futuro desde el presente.

#### 1.2.1.3 Superar la crisis. Educación para la transformación en el cambio permanente

La sociedad del conocimiento para Bell (1991) es una expresión que designa un tipo de sociedad y de cultura en las que cualquier actividad individual y social, desde las más simples hasta las actividades profesionales más complejas requieren la posesión de conocimientos. Por ello, la **educación** será una **actividad decisiva** para poder participar y estar en ese universo social o quedar excluido de él.

La sociedad de la información designa, más bien, una condición de la sociedad en la que determinado tipo de conocimientos, y datos circulan con rapidez, rompiendo las barreras de las culturas ya delimitadas, las fronteras de la distancia, e incluso los límites de la capacidad de almacenamiento de las informaciones. Esto denota una aceleración de las características de la sociedad del conocimiento.

El **conocimiento** hoy es un **elemento de productividad**, su posesión es condición necesaria para desarrollar un trabajo. La sociedad postindustrial reclama de la educación escolar una respuesta adecuada si no quiere quedarse al margen de los circuitos de comunicación de cultura y de conocimiento.

Las transformaciones sociales, culturales y económicas que caracterizan a la sociedad de la información, provocan que los agentes de socialización tradicionales se vean cuestionados. Esto lleva a afirmar que la **escuela está en crisis**. Para superarla, primeramente debemos actuar como Freire, pasando de la **cultura de la queja** a la cultura de la **transformación**. Debemos estar preparados, y proponer teorías y

prácticas educativas exitosas en otros lugares, implantándolas a pequeña escala para ver si funcionan antes de su generalización.

La sociología de la educación actual ha estudiado ampliamente el hecho de que la escuela es un **factor para la transformación o para la exclusión**, pero no es ni una institución neutra ni una institución reproductora. Debemos decidir si queremos una educación para la igualdad o una educación para la exclusión, si queremos ser agentes de transformación o de transmisión. Considerando que la institución escolar y la comunidad, como agentes sociales, no son los únicos implicados en los aprendizajes, sino que estos dependen de una realidad contextual más amplia.

### 1.3 EL ESCENARIO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA

Tradicionalmente la institución escolar y los profesores eran los depositarios del saber científico, en la sociedad actual el **conocimiento** es uno de los principales activos de sus ciudadanos, y su valor puede venir determinado por el nivel de formación, la capacidad de innovación y emprendimiento.

El **conocimiento tiene fecha de caducidad** y la sociedad exige de ciudadanos y profesionales una apuesta por la formación y aprendizaje continuos, por ello habrá que garantizar la actualización constante de su competencia. Exigencia que ha de hacerse extensiva también para los profesores, cuya formación debe estar comprometida con la innovación y la actualización, “que superen el tradicional aislamiento, que consoliden un tejido profesional mediante el uso de redes de profesores y escuelas, que faciliten el aprendizaje flexible e informal” (Marcelo, 2002, p. 29).

La **necesidad de aprender a lo largo de toda la vida** se ha convertido en un lema cotidiano. Zabalza (2000, p. 165) afirma que hemos convertido “la agradable experiencia de aprender algo nuevo cada día en un inexcusable principio de supervivencia.” En la actualidad nos pasamos la vida formándonos, para adaptar la formación de base adquirida a nuestras necesidades o a las de la empresa en la que prestamos nuestro trabajo.

Para Day y Gu (2012) algunos de los hechos que conforman el contexto actual de la enseñanza son: el impacto de la globalización, los cambios demográficos, los cambios económicos, los cambios en la concepción de la educación, la enseñanza y el aprendizaje.

### **1.3.1 El impacto de la globalización**

La globalización es un amplio fenómeno, unido al desarrollo económico, caracterizado por el incremento acelerado de los intercambios de tipo económico, social, tecnológico y cultural a gran escala. La creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo, traspasa sus fronteras unificando mercados, sociedades y culturas. Es un rompecabezas, incompleto, discontinuo, contingente y en muchos casos contradictorio (Guillen, 2001). Abarca todos los aspectos de la vida social, conduce a **nuevas formas de vivir en sociedad, de hacer política, de producción y mercado, de relación y comunicación.**

Una de las características más relevantes de la sociedad de la información es la globalización de la economía. El mercado se extiende a escala planetaria, y rompe con las barreras tradicionales de los estados nación gracias a la interconexión de los procesos económicos centrales y a un funcionamiento en tiempo real. (Gros, 2004, p. 29).

El paradigma de la competitividad, es el que impulsa el desarrollo de los países y los avances de la economía actual. Demanda mayor



calidad, flexibilidad y adaptación de la educación y, la formación de recursos humanos acordes a las nuevas necesidades económicas y sociales. La UNESCO nos señala que “las nuevas generaciones deben estar preparadas con **nuevas competencias, nuevos conocimientos** e ideales para la construcción del futuro” (1998, p. 114).

En la actualidad, la transformación de la economía y del conocimiento ha sido el principal factor que pone de manifiesto la necesidad de mejorar la eficacia, la calidad y la pertinencia de la educación. Esto produce un cambio en la concepción de alumnos y docentes y una nueva forma de abordar el contenido escolar.

La globalización de la economía, de los intercambios humanos y de la circulación de ideas -junto al respeto a las identidades-, la democratización y el planteamiento de metas en la perspectiva de una mejor cohesión social, se considera que son funciones de la educación.

Por otro lado aunque los efectos de la globalización son más visibles en las tendencias económicas, también impacta en las culturas locales, en la misma identidad y en las formas de relacionarse con los demás, de manera que reduce el efecto de tradiciones y costumbres de la propia cultura en las vidas de las personas, por ello deben tener más habilidades y recursos para reflexionar y decidir sobre su futuro (Shackman, Ya-Lin Liu y Wang, 2004), ahora no sólo se trata de aceptar lo que la cultura de origen ofrece, se tienen más opciones donde elegir para construir una identidad.

### **1.3.2 Cambios demográficos**

Una característica esencial de cada país es su composición demográfica, en ella se incluye el tamaño de la población, edades, grupos étnicos, proceso de urbanización, etc. En la segunda mitad del siglo XX, la población mundial ha experimentado cambios drásticos que

dotaron a la vida en sociedad características únicas: un **rápido crecimiento**, mayor en países poco desarrollados (Shackman, Ya-Lin Liu y Wang, 2004), que a partir de los años 70 comienza a ser menos intenso; se ha hecho **más longeva**, llegando a adquirir cotas preocupantes; se ha urbanizado y ha emigrado de unos países a otros, produciéndose un cambio significativo en la demanda educativa.

La globalización, el abaratamiento del transporte, la difusión de información a escala planetaria y, la gran desigualdad económica entre las diferentes zonas del mundo, han favorecido los **movimientos migratorios**. Europa, Norteamérica y países tradicionalmente de emigración como la Europa mediterránea son los principales destinos, convirtiéndose en los últimos años en uno de los grandes polos de inmigración.

### **1.3.3 Cambios económicos: tecnología y conocimiento**

Como se ha apuntado, los avances tecnológicos y de la información han influido en la transformación de los paradigmas de la producción. Información y conocimiento, con la contribución de las tecnologías de la comunicación, se convierten en indicadores que aseguran el desarrollo de los ciudadanos, según afirmaban en el informe Delors (1996):

...esas nuevas tecnologías están generando ante nuestros ojos una verdadera revolución que afecta tanto a las actividades relacionadas con la producción y el trabajo como a las actividades ligadas a la educación y a la formación... Así pues, las sociedades actuales son de uno u otro modo sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y del saber. (p.198).

A esta nueva forma de vivir en sociedad, con grandes cambios económicos, en la que los medios de producción ya no son el capital, los

recursos naturales o el trabajo, sino que pasa a ser el conocimiento; en la que productividad e innovación crean valor, y los trabajadores del conocimiento serán el grupo dominante, Drucker (2002) la denominó sociedad del conocimiento.

Para Habermas (1987), el saber dominante –el conocimiento científico-, deja de tener valor formativo cuando se ve en él un factor profesionalizador; ha dejado de ser un recurso para convertirse en una forma de ser y dominar el mundo. Es un valor necesario para disfrutar de ciertos bienes, aunque quede por conquistar la dimensión formativa del saber –científico o humanístico- para afianzar el valor de los sujetos en el mundo.

La competitividad de los países, en esta sociedad del conocimiento, depende de la fortaleza de su sistema educativo y de su capacidad de generar y aplicar nuevos conocimientos; **sólo con una educación de calidad se podrá innovar y competir**. Para Bautista (2004, p. 520)

Uno de los indicadores de calidad de la educación en los países desarrollados tecnológicamente debe ser la forma en que la escuela aborda y reduce la creciente *brecha digital*, o división social entre quienes saben y no saben utilizar las nuevas tecnologías para mejorar sus relaciones sociales y laborales, pues, evidentemente, unos usos exigen más que otros una formación tecnológica que permita la producción y comunicación de mensajes que son básicas en toda participación ciudadana mediada por TICs.

El trabajador, además de otros requisitos, necesita ser competente, ser capaz de analizar y comprender las situaciones problemáticas; de proponer y generar soluciones creativas; desarrollar habilidades para el trabajo en equipo, la colaboración y cooperación. Se necesitan trabajadores capaces de actuar, negociar, dialogar, discutir, acordar y con capacidad para desenvolverse laboralmente dentro de un marco ético.

Esta sociedad del conocimiento, también se convierte en la sociedad de las contradicciones, coexistiendo conceptos antagónicos: democracia y totalitarismo, lo global y lo local, individualismo y cultura de masas, racionalismo y fanatismo, tecnología y humanismo (Benavente, 2006).

Las nuevas tecnologías han impactado en todos los ámbitos de la vida transformándonos (convicciones, prácticas profesionales, formas de relacionarnos, etc.), invadiendo nuestra privacidad. Haciendo las informaciones efímeras, con fecha de validez y caducidad. Produciendo un cambio social en el que se trastocan conceptos, valores y convicciones. **Modificando la cultura e identidad del ser humano y las relaciones humanas que durante generaciones permanecieron invariables.**

Ante esta incertidumbre, se les pide a los educadores un compromiso social, ciudadanía responsable, autoformación y capacitación acorde, que favorezca la formación de generaciones capaces de adaptarse al cambio acelerado y a la sociedad de la información.

#### **1.3.4 Cambios en la concepción de la Educación, la Enseñanza y el Aprendizaje.**

El idealismo ilustrado entiende la educación como un proyecto para la mejora de la condición de los seres humanos, a través de la cultura, la formación de las mentes, el disfrute de la posesión del saber, el progreso moral de la sociedad, que son desplazados por el pragmatismo e ideología de la eficiencia social. “El saber, la cultura, pierden valor ante el conocimiento profesionalizado y la vorágine del consumismo de títulos y diplomas, expresión de los cambios de valores” (Gimeno, 2001, p. 20).

Las consecuencias sociales, políticas, económicas y culturales que presenta esta nueva sociedad afectan a la educación, a sus instituciones, sus contenidos, recursos, métodos, relaciones con el mundo exterior y con el mercado laboral. “Las nuevas tecnologías de la información plantean un concepto más exigente de alfabetización, **reclaman destrezas intelectuales complejas** para manejarse en un mundo simbólico” (Gimeno, 2001, p. 22). El individuo debe construir su propio relato de experiencia en los entornos digitales, surgiendo la necesidad de saber narrar la propia vida con lenguajes simbólicos.

Se plantean **nuevos retos a la escolarización y al curriculum**. Esta sociedad del conocimiento se proyecta con un auténtico curriculum paralelo. En competencia con la escuela y el curriculum escolar aparecen de forma explosiva mecanismos, medios y procedimientos capaces de comunicar saberes e informaciones. Dejando aquella de monopolizar la transmisión de cultura, quedando cada vez más relegada a las funciones de socialización y custodia.

Ante esta situación de competencia, **urge potenciar culturalmente a los profesores** desbordados por lo que Gimeno (2001, p. 24) denomina esos otros “difusores de cultura”. Potenciación necesaria para que las reformas curriculares tengan éxito y la figura del profesor no se devalúe, cuando el capital cultural de los alumnos se nutre de medios más atractivos, diferentes del curriculum escolar.

La sociedad post-industrial necesita educación y genera muchas actividades de educación, aunque ante el panorama de ofertas variadas, flexibles y atractivas, lejos de los patrones curriculares clásicos, no es seguro que las instituciones existentes la puedan proporcionar.

El reto, como decía Castells (1994, p. 50), es “que el conocimiento no se anule en la información intercambiable y se convierta en mero artículo de consumo, sin capacidad emancipadora para los individuos”.

Para Lyotard (1989), la escolarización dispone y dispondrá de mayores facilidades para el acceso al conocimiento, orientando a los ciudadanos en este mundo gobernado y nutrido de actividades simbólicas.

La educación, por su transcendencia, toma una importancia que nunca antes había tenido; **a mayor inversión en educación, mayor productividad individual** y la suma de las productividades individuales configura la **productividad social**. Si la tecnología es la base de la mejora de la calidad de vida, es evidente que los países que no pueden seguir el paso a la renovación tecnológica “están condenados a trabajar con unos sistemas de producción que no pueden ser competitivos” (Esteve, 2003, p. 21).

La escuela, representativa del sistema hasta el momento actual, está siendo cuestionada por la calidad, el servicio y los resultados que ofrece. Esteve (2003), la denomina “la escuela de la exclusión”, dado que sólo forma grupos de élite, proporciona una educación homogénea, sin atender a la diversidad de los alumnos que existen en sus aulas. Nos dice:

... la mayoría de los adultos del presente fuimos educados en un sistema educativo selectivo, basado en la pedagogía de la exclusión, en el que encontrábamos natural una estructura piramidal de la que se iba excluyendo a los niños conforme se avanzaba en los niveles educativos del sistema.(Esteve, 2003, p. 41).

Hoy la escuela debe ser inclusiva entendiendo la inclusión en sentido amplio, esto “significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2002, p. 21).

Necesita pasar **de la estandarización a la personalización**, teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos; de transmitir

información al alumno a ayudarlo a comprender; de un aprendizaje pasivo a uno activo, que el alumno controle su aprendizaje, comparta sus experiencias, construya conocimiento a través de experiencias significativas conectadas con la realidad; considerando el aprendizaje una actividad continua que se extienda a lo largo de toda la vida.

La UNESCO (1998, p. 120) a esta necesidad de preparar a las generaciones actuales con nuevas competencias, nuevos conocimientos e ideales para la construcción del futuro, añade que es necesario “propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad.”

Por su parte, Perkins (2000) apuesta por una escuela inteligente basada en información clara respecto a las **metas de aprendizaje**; en la práctica reflexiva por parte del alumno, respetando sus ritmos de aprendizaje para llegar a la comprensión; que ofrezca a sus alumnos feed-back o retroinformación sobre sus aprendizajes y la calidad de sus conocimientos; una escuela que promueva una fuerte motivación.

En conclusión, necesitamos ciudadanos capaces de **aprender a lo largo de la vida**, con una buena **comprensión de los procesos sociales**, que contribuyan al desarrollo sostenible, capaces de vivir respetando la pluralidad.

## 1.4 LOS DESAFÍOS DE LA ESCUELA ACTUAL

En el contexto de cambios constantes, que se suceden a velocidad de vértigo, enseñar se ha convertido en una **profesión difícil** e incómoda que se desarrolla **en un marco de incertidumbre y de profundas innovaciones tecnológicas**. Tales cambios se manifiestan en el modo de entender el trabajo, en las estructuras familiares, en las

formas y medios de comunicación, incluso en la manera de ser y por supuesto en la educación.

Ante los cambios que la sociedad y el mundo experimentan necesitamos **repensar nuestra manera de educar**, de hacer escuela, como señala Pérez Gómez en su artículo La reforma necesaria (en Gimeno, 2006, p. 103)

...se necesita que la escuela se convierta en un espacio de vivencia de la cultura, no un espacio de transmisión academicista de la cultura [...] nuestro objetivo no puede ser un curriculum disciplinar, nuestro propósito debe ser desarrollar un curriculum basado en problemas, en situaciones reales.

Entre los retos de la escuela actual, plantear una **enseñanza de calidad** que contribuya a la formación de personas más preparadas, con mayor capacidad para aprender y mayores posibilidades de desarrollo personal y profesional. En definitiva, personas capaces de colaborar más y mejor en la construcción de una sociedad más justa. Intentar eliminar la desigualdad y la exclusión y, hacerla compatible con el respeto a la diversidad y a la identidad personal de cada uno. Mantener los valores de la justicia y la solidaridad para garantizar el carácter sostenido del desarrollo social. Convencerse de que los seres humanos somos capaces de aprender, legitimando la democratización en el acceso al dominio de las competencias socialmente más significativas. Hacer hincapié en las **fortalezas**, en lugar de en los fracasos, y en las **soluciones** en lugar de en los problemas.

Goleman (1996) afirma que el dominar un conjunto de **competencias emocionales** mejora de manera significativa las relaciones personales, los resultados en el trabajo, y las organizaciones. La inteligencia emocional añade valor a la inteligencia cognitiva y proporciona los fundamentos emocionales para el aprendizaje profesional compartido y el trabajo en grupo entre los docentes (Day,



1998). Por ello Fullan y Hargreaves (1998) defienden explícitamente que docentes y líderes desarrollen su propia inteligencia emocional y la de los demás.

Siguiendo esta línea, Brown y Lauder (2001) afirman que la economía del conocimiento de alta cualificación y de éxito depende de las habilidades de sus sociedades para crear y poner en común lo que ellos denominan **inteligencia colectiva**. Implica una transformación en el modo de pensar acerca de la capacidad humana, sugiriendo que:

Todos somos capaces y no sólo unos pocos, la inteligencia es algo múltiple y no es cuestión de resolver rompecabezas con una sola respuesta; y nuestras cualidades humanas para el compromiso emocional y la imaginación son tan importantes como nuestra capacidad para convertirnos en expertos técnicos [...] El desarrollo y puesta en común de la inteligencia colectiva, dicen, se convertirá en la fuente última de seguridad económica en una economía global. (pp. 8 y 10).

La clave para la economía de alta cualificación y su sistema educativo es comprender que la inteligencia no es escasa, singular, fija e individual. La inteligencia creativa en cambio, es universal, múltiple, infinita y compartida. Las escuelas que son organizaciones de aprendizaje para todo el mundo construyen la capacidad para desarrollar estos elementos esenciales de la inteligencia colectiva. Hargreaves (1996, p. 287) argumenta "las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas".

Los **docentes como catalizadores del éxito** en las sociedades del conocimiento, deben ser capaces de construir un tipo especial de profesionalismo caracterizado por estar **comprometidos** e implicarse continuamente en promover el aprendizaje cognitivo profundo, proseguir, actualizar, controlar y revisar su propio aprendizaje profesional. Esto incluye participar **en redes y comunidades de**

**aprendizaje profesional** virtuales y presenciales, consultar y aplicar críticamente las aportaciones de la investigación educativa, de forma que sus prácticas siempre se basen en ellas, emprender **acciones investigadoras**, tratando a la familia como socios en el aprendizaje, promoviendo la confianza en los procesos, construyendo una capacidad para el cambio y el riesgo y relacionar el aprendizaje profesional con los niveles de remuneración (Hargreaves, 2003)

La escuela y sus profesores tienen que afrontar un creciente número de desafíos procedentes de la sociedad cambiante, de sus alumnos, y de los gobiernos preocupados por su competitividad económica. Entre estos desafíos a los que debe darse respuesta, Day y Gu (2012) señalan la incertidumbre emocional de los jóvenes, los cambios en la demanda de mano de obra, la revolución de las telecomunicaciones, las nuevas demandas al profesorado, la nueva demografía de la docencia.

#### **1.4.1 La incertidumbre emocional de los jóvenes**

El acceso generalizado a la informática y la cultura del juego virtual, han reducido la interacción cara a cara. La unidad familiar se ha visto fragmentada, el número de miembros en la unidad familiar se ha ido reduciendo y han aumentado las familias monoparentales. Las personas no son más felices que las de hace 50 años; las mejoras económicas parecen ir asociadas a niveles crecientes de problemas emocionales: la depresión, la ansiedad, la intolerancia, así como los problemas de conducta tales como mentira, robo, desobediencia han aumentado tanto en chicos como en chicas. Es evidente que los jóvenes pueden ser más **sofisticados, en relación con la tecnología, pero** también son **más vulnerables**, inseguros acerca de sus valores, y paradójicamente pueden **carecer de motivación, autoestima y**

**autoconfianza.** Los jóvenes en la actualidad viven en un contexto de profundo cambio social, económico, y de incertidumbre emocional.

En estos últimos años, los informes nos hablan del descenso de la motivación de los alumnos para aprender, avalados por su conducta negativa y el absentismo creciente, particularmente en zonas socialmente deprimidas. Resumiendo las demandas emocionales que recaen en los profesores han ido creciendo a medida que sus contextos de trabajo se han ido haciendo más exigentes. En la actualidad, las escuelas son más abiertamente responsables que nunca del bienestar emocional y ciudadano de sus alumnos.

#### **1.4.2 Futuro laboral incierto: cambios en la demanda de mano de obra**

La educación se convierte en una inversión, la experiencia en un activo, siempre que sea amplia y no superficial.

.... todos los estudiantes [...] tendrán que ser capaces de emplear destrezas de pensamiento crítico y creativo para resolver problemas y tomas de decisiones, para estar tecnológicamente alfabetizados, además de alfabetizados en el sentido tradicional, y para ser buenos comunicadores. Igualmente, tendrán que haber desarrollado destrezas interpersonales y ser capaces de trabajar cooperativamente con otros. Por último tendrán que ser aprendices de por vida. (Ministry of Education, de Canadá, 1991, p. 6).

Esto no concuerda con la modalidad de conocimiento académico dominante. La enseñanza y aprendizaje tendrán que ser más complejos, personalizados y diferenciados al abordar las necesidades de desarrollo cognitivo, emocional y social de los alumnos. La calidad de los docentes y de sus enseñanzas tendrá que ser consistentemente elevada, para que puedan contribuir a la tarea de aprendizaje de por vida del siglo XXI.

Aunque no hay garantías de que las cualificaciones obtenidas en la escuela conduzcan al empleo, la estadística demuestra que a mayor cualificación mayor empleabilidad, mejor adaptación a las necesidades laborales y mayor probabilidad de mantener un empleo seguro, que quienes carecen de ella, y cuantos más títulos consiga una persona, mayor probabilidad habrá de que sus ingresos sean mayores con el tiempo.

Para asegurar la calidad de la enseñanza los gobiernos han puesto en marcha distintos mecanismos de control sobre los maestros y la actividad docente, así encontramos sistemas de inspección escolar, el control del rendimiento del profesor; implantación de sistemas y certificaciones de calidad y la evaluación de los progresos del rendimiento de los alumnos.

### **1.4.3 La revolución de las telecomunicaciones**

El mundo está en medio de una revolución social, política, económica e intelectual. “La educación seguramente cambiará radicalmente en un futuro próximo” (Marcelo, 1996, p. 31). En las sociedades postindustriales la información y el conocimiento, con la contribución de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se han convertido en indicadores de primer orden para asegurar el desarrollo de pueblos y ciudadanos.

Tanto dentro como fuera de la escuela hay una expansión exponencial y continuada del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Se ha dicho que estas nos darán a todos nosotros más oportunidad de aprender a través de “realidades virtuales”, “plataformas de aprendizaje” y otras tecnologías móviles e interactivas que permiten hablar entre sí simultáneamente, a personas de diferentes partes del mundo, “navegar” por internet, desplazarse por la autopista de la información, danzar al son del ciberespacio.

La revolución de las telecomunicaciones ampliará el papel del individuo con más acceso a la información, mayor velocidad de ejecución y mayor capacidad de comunicarse con cualquiera o con mayor número de individuos de cualquier sitio o en cualquier momento. Todas las tendencias van en la dirección de hacer cada vez más poderoso al jugador más pequeño en la economía global. (Naisbitt, 1994, p. 357).

Las nuevas tecnologías de la comunicación han abierto **nuevas y maravillosas fuentes de saber, entretenimiento y amistad** para los jóvenes, pero también han acarreado graves peligros (Layard y Dunn, 2009). El reto de dominar las nuevas tecnologías y convertirlas en recurso valioso para la enseñanza y el aprendizaje, en nuestros días, ha cobrado una importancia decisiva para la escuela y los profesores.

La denominada sociedad del conocimiento ha sumergido a los jóvenes en una **cultura de “virtualidad real”** (Castells, 1997), en la que su realidad crecientemente dominante son los nuevos soportes tecnológicos. En muchos casos, este entretenimiento digital, es similar a lo que en otros momentos se ha dado en llamar telebasura. Esta sociedad del conocimiento se ha convertido en una **sociedad del entretenimiento**, en la que prima el **placer al instante**, en la que las **emociones son asociadas a objetos consumibles**; “la publicidad asocia los coches a la pasión y al deseo, y los móviles con la inspiración y la lujuria” (Hargreaves, 2003, p. 53), porque como dice Delors (1996):

...esas nuevas tecnologías están generando ante nuestros ojos una verdadera revolución que afecta tanto a las actividades relacionadas con la producción y el trabajo como a las actividades ligadas a la educación y a la formación...Así pues, las sociedades actuales son de uno u otro modo sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y del saber. (p.198).

En el Siglo XXI emergen **nuevas experiencias culturales** basadas en el mundo digital, líquido: la Web 2.0, ordenadores móviles, redes sociales, computación en la nube, realidad aumentada, internet de las cosas, papel electrónico, experiencias 3d... La industria cultural está cambiando a un ritmo acelerado, y para entender la cultura resulta necesario entender el concepto de transformación permanente.

En opinión de Área y Pessoa (2012) la Web 2.0, es una etiqueta para referirse al uso que las personas hacemos de **Internet** con la tecnología actual: Biblioteca universal que nos permite acceder desde casa a toda la información producida por el hombre, puzzle de piezas interconectadas de microcontenidos, comunicación multimedia y audiovisual, foro público de interacción social a través de las redes sociales, mercado global de productos y mercancías, entorno virtual interactivo.

Ante este nuevo fenómeno de experiencias culturales, se requiere de una “**alfabetización en la cultura digital**” para acceder y consumir esta información, aprender a interactuar en los mundos virtuales, ayudar a las personas a construirse su propia identidad digital, complementaria a la identidad sólida. Ser un sujeto autónomo culto y crítico que conozca las herramientas, sepa analizar, comparar, evaluar y criticar, expresarse en los distintos contextos con sus diferentes lenguajes y códigos, disponer de valores éticos y conciencia moral y buscar un equilibrio adictivo-emocional

Las instituciones culturales sólidas, como las bibliotecas y la escuela deben incorporarse también a la cultura líquida y seguir trabajando en colaboración.

#### 1.4.4 Nuevas demandas al profesorado

“Los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una **redefinición** del trabajo del profesor y seguramente de la **profesión docente**, de su **formación y** de su **desarrollo profesional**” (Marcelo, 2002, p. 33). Esto lleva a replantear mayor flexibilidad en las funciones del profesor y en la estructura escolar; adaptándolas a las posibilidades y necesidades individuales de los alumnos.

Las funciones del profesor han pasado de ser una autoridad que distribuye conocimientos, a ser un **organizador y dinamizador** de ambientes de aprendizaje complejos, un **facilitador que permita a los alumnos construir su propia comprensión del material a estudiar**, y trabajar con ellos en el proceso de aprendizaje, implicándolos para que construyan el conocimiento de forma activa, un conocimiento más profundo de la materia que se enseña, con metodologías y formas de presentación que la hagan más comprensible.

**Comprender** lo que se aprende **y aprender a aprender** configuran dos demandas imprescindibles en la escuela actual, tanto para profesores como para alumnos. Una buena capacidad de **motivarse para aprender** permite sobrevivir en las distintas situaciones. Así el «aprendizaje autorregulado», genera un estilo propio de implicarse en la resolución de tareas, fijar metas, utilizar estrategias y recursos para aprender.

Otra de las demandas a los profesores es la **capacidad de liderazgo**, como algo inherente al rol profesional del profesor, según señala Foster (1997, p. 88), “el compromiso con el liderazgo debe infiltrarse en los profesores para entrar en la profesión”. Consustancial al liderazgo es la capacidad de innovación, materializada en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que permiten disponer

de recursos para la interacción e intercambio de ideas y materiales entre profesor y alumnos y de alumnos entre sí. Facilitan el **aprendizaje cooperativo y la cooperación en el aprendizaje** y en la enseñanza, englobando las formas de comunicación de la educación presencial. El aprendizaje cooperativo basado en soportes telemáticos en internet, se conoce como “educación on-line” y “e-learning”.

Esta capacidad de los profesores para el **desarrollo sostenible en sus alumnos**, moderada por las cambiantes políticas educativas, las circunstancias sociales, las necesidades locales y el compromiso personal; desafía constantemente la resiliencia del profesorado, para mantener su vocación y su compromiso en la profesión.

#### **1.4.5 Nueva demografía de la docencia**

Las nuevas generaciones de docentes, para Johnson (2004, p. 7), “serán más diversas en relación a la edad, experiencias previas, preparación, expectativas con respecto al puesto de trabajo y la concepción de la carrera profesional”. En algunas investigaciones se señala también la falta de compromiso con la profesión y su correspondiente abandono en los cinco años siguientes a su incorporación laboral (Kados y Johnson, 2007).

Popularmente **la metáfora social** que nuestros narradores reciben de su entorno, en un intento de desprestigiar el oficio, es la profesión de **“pintar y colorear”**. Unida a la crítica que en otra época acompañaba a la elección del oficio de maestro, condicionada por las vacaciones escolares, está la idea que defiende Troman (2008), sobre el **fuerte sentido de vocación** en la actividad docente. Consideramos que es importante **hacer más atractiva la profesión**, en su **acceso y desarrollo profesional**, para reducir la escasez del profesorado en muchos países sería oportuno introducir mejoras (relacionadas con el salario, la carga de trabajo, la seguridad laboral, la carrera, la imagen y



el prestigio social, etc.). Así mismo la institución educativa debe ser más autónoma en su gestión pedagógica, organizativa y del personal.

En la actualidad el sistema vive “**el encanecimiento**” del **personal docente** (Grissmer y Kirby, 1997, p. 49). Con un elevado porcentaje de docentes con más de cuarenta años y una distribución sesgada hacia los trabajadores de más edad. Esto supone que en los próximos decenios tres de cada cinco docentes estarán en condiciones de solicitar la jubilación (Mathenson, 2007), y dado el lento crecimiento de la población en edad escolar y la situación internacional de crisis económica, es posible que no se necesiten nuevas incorporaciones. Situación que puede influir en la calidad de la enseñanza, pues la escuela perderá a muchos de los profesores con más experiencia y serán dirigidos por **docentes relativamente jóvenes y con poca experiencia**, aunque no queremos equiparar experiencia y pericia (Bereiter y Scardamaglia, 1993; Day et al., 2007).

Consideramos necesario asegurar una buena incorporación de los profesores noveles a los centros. Procurar unas condiciones de trabajo que consigan **atraer** en lugar de repeler, **estimular** en vez de apagar el entusiasmo, **promover la colegialidad** en vez del aislamiento, dar oportunidades para la **formación del personal** docente en ejercicio, promover **comunidades en prácticas** (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1999), y conseguir unos **ambientes humanos**, en vez de impulsarlos mecánicamente.

Como consecuencia, se considera **importante la atención a las identidades de los profesores** que posiblemente sean fundamentales para la **motivación**, la **eficacia**, el **compromiso**, la **satisfacción en el trabajo y el bienestar**. La **sensación de bienestar** del profesorado está profundamente conectada con la **forma de definirse a sí mismo** como profesionales y con el modo de ver su profesionalidad, definida por otros. Hay que ver las tensiones y su interacción con la organización

escolar, de manera que sirvan para construir, mantener y reforzar, en vez de erosionar el compromiso, esencial para que el maestro rinda al máximo en su acción docente y en sus nuevos ambientes de trabajo.

## 1.5 PROFESORES PARA EL SIGLO XXI

Los buenos maestros, como se decía de los viejos roqueros, nunca mueren. Es difícil combinar tradición y posmodernidad en nuestra labor docente. Nos tenemos que acomodar a un nuevo perfil de docente y, esto trae consigo un **cambio de papeles** en el profesor.

Se ha hablado así de la necesidad de que sean personas cultas que dominen su materia, que estén al día en las corrientes pedagógicas y que posean esa base cultural (en música, literatura, arte, historia, cine, temas de actualidad, etc.) que les hará aparecer como hombres y mujeres de su tiempo, bien integrados en la categoría social de intelectuales. (Zabalza y Zabalza, 2012, p. 12).

También, consideramos la necesidad de que los profesores sean **personas técnicas**, que dominen competencias técnicas de su trabajo, tales como la planificación, metodología, evaluación, que motiven bien a sus estudiantes, gestionen bien su materia. Que sean **buenos artesanos**, que sean capaces de preparar un buen material didáctico propio, generar buenos recursos y que manejen de forma efectiva las TICs. Personas **reflexivas**, capaces de revisar, documentar y redactar sus diarios personales, y dirigir una mirada crítica sobre lo que hacen.

Los movimientos progresistas consideran al profesor un actor social relevante y **comprometido**, que a la vez debe de ser una persona madura, equilibrada, sensata, capaz de orientar el desarrollo personal de sus estudiantes. No resulta fácil reunir todas estas características en un mismo docente, lo que sí parece cierto es que el profesor estará siempre entre los miembros más **influyentes** de la sociedad y que su

trabajo sirve para sentar las bases del éxito de sus alumnos en su formación y en la vida. Actuar como profesor está cargado de emoción, creatividad y desafío.

Los docentes de la sociedad del conocimiento deben desarrollar capacidades para **correr riesgos**, manejar el cambio, y buscar soluciones ante las nuevas demandas y problemas (Fullan, 2002). No hay creatividad sin riesgo, cuando se experimenta lo desconocido, debemos estar preparados para el fracaso, afrontar la adversidad, ser receptivos pero no excesivamente sensibles a las respuestas críticas, trabajar con los colegas y buscar consejos de estos, ya sean distintos a nosotros o compartan nuestras convicciones. Si tenemos que animar a los estudiantes a que corran riesgos, los docentes también debemos correrlos. “La enseñanza es un trabajo para gente madura, que requiere normas maduras sobre cómo trabajar en conjunto/red”.

El riesgo en la enseñanza requiere **confianza profesional**, implica **compromiso activo** con el trabajo **compartido**, apertura y aprendizaje recíproco. “Aprender de personas diferentes, compartir abiertamente la información, [...] implica vulnerabilidad, riesgo y una **voluntad de confiar** en que los procesos de trabajo en equipo y asociación finalmente funcionarán para el bien de todos” (Hargreaves, 2003, p. 41).

La OCDE (2005) bajo el lema “Europa necesita profesores”, nos dice que en general se necesitan profesores de calidad, y transmite una idea básica **los profesores cuentan**. Son ellos quienes definen el sentido último de la educación, los que cubren el día a día del trabajo escolar. Una buena educación requiere de buenas escuelas, y las buenas escuelas las hacen los buenos profesores.

Posteriormente en el estudio *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World* (OCDE, 2012) se destaca los profesores necesitan estar muy bien

preparados sobre las materias que imparten, tener un repertorio rico de estrategias pedagógicas para adaptar los métodos a los resultados y optimizar el aprendizaje de estudiantes con enormes diferencias. Estrategias que por otro lado deben incluir enseñanza directa, enseñanza al grupo, descubrimientos guiados, trabajo en equipo y la facilidad para el estudio propio y el aprendizaje individual. Deben tener una comprensión profunda de cómo funciona el aprendizaje. Deben ser capaces de trabajar de **forma colaborativa**. Deben adquirir **fuertes habilidades tecnológicas** y usar la tecnología **como un eficiente instrumento educativo**. Y deben desarrollar la capacidad de ayudar a **diseñar, liderar, dirigir y planificar entornos de aprendizaje**. Además, deben centrar su atención en el estudiante y, como dice otro estudio anterior de la OCDE *-La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a los profesores eficientes-*, deben ser capaces de prepararles para una sociedad y una economía que esperarán de ellos **autonomía en el aprendizaje, aptitud y motivación para seguir aprendiendo** a lo largo de toda su vida.

Ambos estudios alertan de los **profundos cambios** ocurridos en la educación. Antes el objetivo se centraba en la propia provisión de educación, hoy en los resultados. En el pasado se trataba **de transmitir sabiduría, hoy el reto es promover sabiduría generada por el propio individuo**. En el pasado, los profesores a menudo estaban solos frente a la clase con una significativa capacidad prescriptiva sobre lo que enseñar. Ahora los estudiantes -y sus padres- conocen cuáles son los objetivos de la enseñanza y qué se les va a pedir en el futuro, y los profesores más allá de contenidos deben **darles las herramientas necesarias** para llegar a ellos. En el pasado, estudiantes muy diferentes (incluso de diferentes edades) eran enseñados de la misma manera, hoy se espera que los profesores asuman la diversidad con prácticas pedagógicas diferenciadas. El objetivo en el pasado era la **estandarización y la conformidad**, hoy todo gira en torno a ser

ingenioso y **personalizar las experiencias educativas**. La educación antes estaba centrada en el currículo, hoy lo está en el estudiante. El profesor era antes una autoridad, ¿y ahora en quién recae la autoridad?

Day (2007) nos agrega que **la enseñanza es una pasión**. El profesor debe cumplir tres cualidades internas fundamentales para ser, comportarse y mantener la pasión por la enseñanza. Las **relaciones con los alumnos**, los **finés morales** -preocupación, valor y esperanza- y, las **identidades emocionales**. Son en definitiva argumentos que justifican nuestra introducción y fundamentan los objetivos de investigación de esta tesis.

### 1.5.1 Las relaciones con los alumnos

Hoy en día a través de la literatura y de las historias de nuestros alumnos encontramos historias de humillación, miedo, desconexión. Algunos, en los relatos de su vida formativa nos dicen que no pueden describir a los buenos profesores, pero sí a los malos, tiene más recuerdos de los malos profesores que de los buenos. En una encuesta de la Camping for Learning en Inglaterra se pone de manifiesto que una elevada proporción de estudiantes de 14 a 16 años, asocian la **mala enseñanza a profesores distantes**, que no se interesaban nada por ellos como personas, y era la causa de su bajo rendimiento:

Los profesores nunca explican nada; están siempre detrás de la gente con cosas como mal, patético, ¡qué burro...!” “En nuestras clases los profesores favorecen a los estudiantes más inteligentes y a los menos inteligentes no nos ayudan lo suficiente. Básicamente andan perdonándonos la vida y tratándonos como si fuéramos críos. Los profesores no siempre tratan de entendernos. (Bentley, 1998, p. 80).

La naturaleza de la buena enseñanza presupone la **preocupación por la persona a la que se enseña**, así como el respeto a la integridad

de lo que se enseñe (Sergiovanni y Starratt, 1993). **Nuestros estudiantes trabajan mejor cuando se preocupan “por ellos”**. Para prestar atención a alguien **los docentes tienen que saber quiénes son, cuáles son sus virtudes y sus limitaciones, cómo pueden crecer con el fin de responder a sus necesidades. Los docentes apasionados** por su trabajo, además de conocerse a sí mismos, quiénes son y lo que enseñan, **conectan emocionalmente con cada estudiante**, crean entusiasmo.

### **1.5.2 Los fines morales: preocupación, valor y esperanza.**

Es preciso reconocer que los fines morales constituyen una **parte esencial de la identidad y la eficacia** de muchos docentes eficaces, “poner en primer lugar y ante todo el bienestar intelectual y moral de los estudiantes mediante sus acciones e interacciones” (Hansen, 1998, p. 651). Las técnicas de enseñanza están siempre al servicio de un fin moral (Falkenberg, 2007; Osguthorpe, 2008; Sokett, 1993; Zembylas y Barker, 2007).

El valor es una virtud especialmente necesaria en la enseñanza, una virtud que describe cómo se comporta una persona, a menudo desinteresadamente, en circunstancias difíciles y adversas que exigen utilizar la razón y el juicio prácticos en la búsqueda de compromisos, a largo plazo, que sean moralmente deseables. (Sokett, 1993, p. 74).

Aspecto importante es el optimismo académico, considerado por (Day et al., 2008) como:

La creencia positiva de un docente de que puede influir en el rendimiento académico de los estudiantes, confiando en que los padres y los estudiantes cooperen en este proceso, creyendo en su propia capacidad de superar las dificultades y fracasos con resiliencia y perseverancia. (p. 822).

El **optimismo** es el pegamento que crea ricas oportunidades de aprendizaje, aunque el indicador más poderoso del compromiso de los

docentes es la **esperanza** “una orientación del espíritu, una orientación del corazón.... No es la convicción de que algo irá bien sino la certeza de que algo tiene sentido con independencia de cómo salga” (Havel, 1990, p. 181).

Los **docentes apasionados** por el qué, el cómo, y el a quién enseñan, persisten esperanzados. Nuestros ideales nos sostienen en tiempos difíciles y en entornos problemáticos; nos obligan a cambiar y a mejorar nuestras prácticas a medida que cambian las necesidades de nuestros estudiantes y de la sociedad; desde una perspectiva de la inteligencia emocional Goleman (1996, p. 87) nos aclara: “Tener esperanza significa que uno no sucumbirá a una ansiedad abrumadora [...] De hecho, las personas esperanzadas evidencian menos depresión que otras cuando maniobran en la vida buscando sus objetivos, son menos ansiosas en general y tienen menos estrés emocional”.

### 1.5.3 Las identidades emocionales

Las emociones constituyen un tema capital en el proceso de enseñanza; entre ellas el sentido de **autoestima, de satisfacción personal y profesional, el control de las tensiones emocionales** es una garantía en la enseñanza, “están **en el corazón de la buena práctica profesional**” (Denzin, 1984; Goleman, 1996).

La enseñanza requiere un uso cotidiano, intensivo y exhaustivo, del esfuerzo emocional -sonreír al exterior incluso sintiendo cualquier cosa menos felicidad internamente-, permite al docente controlar los retos de la enseñanza en clases con dificultades de motivación, con historias y capacidades muy diversas (Hochschild, 1983).

Así, precisa de una significativa **implicación personal**. Las identidades las entendemos en un proceso dinámico de cambio, cuando cambian los tiempos, los contextos, las personas; las fluctuaciones

refuerzan el aprendizaje, es la “movilización de un complejo de identidades ocasionales en respuesta a unos contextos cambiantes” (Stronach et al., 2002, p. 117).

El profesor debe tener la **convicción de que es capaz de influir positiva y decisivamente** en el aprendizaje y rendimiento de sus alumnos. El perfil del profesor del siglo XXI debe **abarcarse lo conceptual, lo procedimental y lo volitivo**. Benavente (2006), nos habla del doble registro de los profesores:

1. De ciudadano: persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad, garante de la ley, organizador de la vida democrática e intelectual.

2. Facilitador de competencias: organizador de una pedagogía constructivista, garante del sentido de los saberes, creador de situaciones de aprendizaje, gestor de la heterogeneidad, regulador de procesos y precursor de la formación, de la práctica reflexiva e implicación crítica.

En suma los profesores deben ser sujetos formados en una serie de competencias que le permitan flexibilizar su quehacer, adaptándose a las necesidades del entorno y de los otros. “Nuestra escuela debe promover la solidaridad, la identidad cosmopolita y de comunidad, que compensará los efectos más destructivos de la economía del conocimiento” (Hargreaves, 2003, p. 9), **desarrollar la empatía y atención a la diversidad**. La sociedad del conocimiento es realmente una sociedad del aprendizaje, y enseñar en esta sociedad implica desplegar un profundo **aprendizaje cognitivo y la creatividad**; apostar por la **investigación, el trabajo en redes y equipos, la formación permanente**; “promover la resolución de problemas, la asunción de riesgos, la confianza en el proceso de colaboración, la habilidad para enfrentarse al cambio y el compromiso con la mejora continua como



organización” (Hargreaves, 2003, p. 12). Dar énfasis al aprendizaje emocional, además del aprendizaje cognitivo; construir compromiso para la vida en grupo, tolerancia y curiosidad genuina hacia otras culturas y deseos de aprender de ellas y responsabilidad hacia los grupos excluidos dentro y fuera de la propia sociedad.

Enseñar bien y para una sociedad del conocimiento, tiene que ver con un aprendizaje cognitivo sofisticado, un repertorio cambiante y en expansión de prácticas de enseñanza basadas en la investigación, formación y autoevaluación profesional continua, asociaciones de aprendizaje con los progenitores, el desarrollo y el uso de la inteligencia colectiva, y con el cultivo de una cultura que valora la resolución de problemas, la asunción de riesgos, la confianza profesional, el enfrentarse al cambio y el compromiso con la mejora continua.

Entre los docentes significa **comprometerse con el desarrollo personal**, trabajar con colegas en grupo a largo plazo además de en equipo a corto plazo, y gozar de oportunidades para enseñar, y por tanto de aprender en otros contextos y países.

No podemos olvidar que los sucesivos cambios producidos en la sociedad de la información y la comunicación, afectan al trabajo de los profesores, a cómo sienten y viven su trabajo. Con la crisis de la modernidad, la escuela entra en crisis y con ella la identidad de los profesores, el saber y su transmisión. Así la reestructuración (reconversión) de la escuela demanda, paralelamente, una **reestructuración de la propia identidad profesional** de los docentes para dar respuesta a las nuevas exigencias que se les plantean y mantener su compromiso con la docencia. En este contexto, para dar respuesta a las cuestiones de nuestra investigación, consideramos la pertinencia de desarrollar a continuación la cuestión de la identidad del docente.

## Capítulo 2. **LA IDENTIDAD DEL PROFESOR: PERSONA, PROFESIONAL Y TRABAJADOR**

*“Somos la memoria que tenemos y la responsabilidad que asumimos, sin memoria no existimos y sin responsabilidad quizás no merezcamos existir”*  
José Saramago

### **2.1 INTRODUCCIÓN**

La **identidad** es un **concepto multidimensional y dinámico**, a un tiempo **individual** y **social**, que vamos construyendo **en interacción dinámica con el entorno**. La construcción de la identidad personal y profesional es nuestros futuros docentes se inicia en su infancia y continúa a lo **largo de todo su periplo** formativo, siendo esta la responsable del mantenimiento de su compromiso personal y profesional con la docencia, dando así respuesta a una de las cuestiones de nuestra investigación ¿Cómo se las arregla el futuro docente en formación para permanecer comprometido con su futuro profesional?

Para comenzar es un constructo psicológico, que trata de comprender una dimensión importante de la conciencia de sí. Hoy en día la identidad **cobra importancia en el discurso social**, evocándose tanto en el plano individual **-mi identidad-**, como en el grupal **-la identidad social y profesional-**. No se trata de una verdadera polisemia, son usos diferentes que interactúan entre sí.

La identidad la podemos definir como un **conjunto de caracteres que individualizan a una persona, cosa o colectividad**, que **la hacen**

**única.** Tiene **naturaleza relacional**, para su construcción es necesario que se establezca una relación con “algo” fuera, otra identidad, puede venir **marcada por la diferencia o por la similitud**. Distinguiremos entre la **identidad personal** o concepción que una persona tiene de sí misma, que **le hace ser quien es**, y la **identidad social** que es el sentido de identificación y de **pertenencia a un grupo**. Se basa tanto en la **pertenencia a un grupo como en la diferencia con otro**.

La identidad es, por encima de todo, un dilema. Un dilema entre la singularidad de uno mismo y la similitud con nuestros congéneres, entre la especificidad de la propia persona y la semejanza con los otros, entre las peculiaridades de nuestra forma de ser o sentir y la homogeneidad del comportamiento, entre lo uno y lo múltiple. Pero la identidad es también un constructo relativo al contexto socio-histórico en el que se produce, un constructo problemático en su conceptualización y de muy difícil aprehensión desde nuestras diferentes formas de teorizar la realidad social. (Iñiguez, 2001, p. 209)

## 2.2 LA IDENTIDAD Y LA PERSONA

El término identidad es un **concepto complejo, multidimensional y de difícil definición**, que afecta a las diversas esferas de la persona. Es la forma como cada ser humano se concibe en los diferentes ámbitos de actuación, y discurre por diversas ciencias (Filosofía, Psicología, Sociología, Historia, Antropología,...) incluidas las ciencias de la educación.

En los últimos treinta años, la temática de la identidad personal, ha suscitado interés en el contexto de los estudios filosóficos sobre la mente y el lenguaje, esencialmente desde la perspectiva de la ética y la filosofía política, y desde enfoques epistemológicos o metafísicos. Esto es, las primeras cuestiones en las que es necesario explicitar el concepto de persona subyacente, tanto por derivar implicaciones sobre

derechos y responsabilidades, como para comprender la consciencia y la identidad; y las segundas cuando se plantea la entidad de las personas en cuanto seres pensantes y agentes en el universo (Perry, 2002).

No obstante, la perspectiva filosófica, trasciende el interés de nuestro objeto de estudio, pues como señala Garret (1998), aborda la temática de la identidad personal en términos más abstractos, relativos a la naturaleza metafísica del ser humano. En todo caso, como apunta Echebarría (1991), el estudio de la mente, del pensamiento y del self, se enmarcan básicamente en dos grandes tradiciones filosóficas que han servido de inspiración a las actuales posiciones dentro de la psicología social: la tradición cartesiana, ejemplificada actualmente por la cognición social, y la tradición hegeliana, que encuentra continuidad en el interaccionismo simbólico.

En el ámbito de la Psicología, el concepto de identidad es introducido por Erickson (1950), quien la considera como resultado de la interacción de tres procesos: biológico, psicológico y social. Tiene un sentido de subjetividad, de mismidad y de continuidad, que al mismo tiempo comparte ciertas características esenciales con otros; es experimentarse a sí mismo a lo largo de una vida en un entorno social influyente.

Para este autor la construcción de la identidad es un **proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida de la persona**. Su teoría del desarrollo psicosocial (Erikson, 1950, 1963) es una teoría del cambio, a lo largo del ciclo vital del individuo, en el que distintos momentos de crisis preceden, son transformados, a momentos en los que prevalece una cualidad evolutiva. “No hay construcción de identidad, sino un proceso de cambio que es percibido como la necesidad de superación - salir fortalecido- del estancamiento en un estadio precedente” (Demetrio, 2003, p. 48). De entre las nueve tareas psicosociales o crisis,

que el sujeto debe superar con éxito, presta especial atención a la propia de la adolescencia en la que el sujeto se debate entre desarrollar un fuerte sentido del yo y asumir los diferentes roles que su entorno, cada vez más amplio, le exige o una sensación de confusión sobre sí mismos y su papel en el mundo. Por tanto el logro de la identidad Erikson lo sitúa en la adolescencia, momento en que comenzamos a identificarnos con ciertos roles y a proyectar nuestra vida futura.

En la misma línea, Marcia (1976), en su modelo del desarrollo de la identidad personal, considera que la adolescencia es una etapa de moratoria en la que ensayar diferentes roles, al final de la cual debe consolidarse la formación de una única identidad del yo asumiendo compromisos en las distintas áreas de la identidad (vocación, pareja, amistades...).

Así, “la identidad es un concepto que forma parte de las tareas que el ser humano debe completar dentro de su itinerario evolutivo” (Ruvalcaba-Coyaso, Uribe y Gutiérrez, 2011, p. 83). Es importante porque confiere un **sentimiento de individualidad** e interviene en el modo en que la persona se identifica y asume como integrante del engranaje social; tiene un sentido individual y también social, puede ser considerado un proceso psicosocial (Levine, 2003; Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009), configurándose un tipo de ser único e irrepetible, en el que una variedad de características del self (yo) son internalizadas, etiquetadas, evaluadas y organizadas, desplegándose y mostrándose en las interacciones sociales. Es una construcción en la que **intervienen procesos cognitivos y psicosociales**, pudiendo explicarse la identidad desde una perspectiva cognitivo social que plantea Bandura (2001).

Siguiendo la línea de Erickson, para Taylor (1996) la identidad es:

Una definición de sí mismo, en parte implícita, que un agente humano debe poder elaborar en el curso de su conversión en adulto y seguir redefiniendo a lo largo de su vida. [...]A partir

de mi identidad sé lo que resulta verdaderamente importante para mí, metas y prioridades, y lo que resulta menos importante, sé lo que me atañe profundamente y lo que tiene una significación menor. [...] Mi identidad es lo que yo soy. (Taylor, 1996, p. 10)

Es el modo de situarnos y proyectarnos en el mundo social en el que interactuamos. **Mi identidad, para que sea mía, debe ser aceptada en dialéctica con mi entorno, mi historia, mi destino.** No podemos definirnos por nosotros mismos, necesitamos del concurso de los otros “significativos” y de los múltiples factores intervinientes, incluido el esfuerzo.

La identidad conlleva una referencia a un grupo más extenso con el que se comparten ciertas características, supone la referencia a una identidad cultural y colectiva más amplia; la identidad es la narrativa sobre uno mismo que se construye en la interacción simbólica con los otros. (Larrain, 2003, p.32)

Sin identidad estable nos sentimos al borde de la incertidumbre, sin prioridades nos quedamos anclados en el pasado sin posibilidad de proyectarnos hacia algo mejor, muy desgraciados, e incapaces de funcionar con normalidad. En este sentido, la **identidad profesional** es un proceso de equilibración, de búsqueda de coherencia que **se forma a lo largo de la experiencia personal y profesional**, destacando aspectos diferentes en función del momento del ciclo de vida en que estemos, resultando más eficaces con la experiencia y adquisición de confianza, aunque estas no sean determinantes. El profesor novel experimenta desequilibrios, fatiga y tensión, que tras el desarrollo de sus fortalezas y apoyo de sus compañeros seguirá cambiando para enseñar a pleno rendimiento.

[...] para tener éxito, la calidad de sus nuevas vidas debe caracterizarse por la atención, la pasión, la integridad, la energía, el bienestar, el compromiso y la resiliencia, que

siempre han caracterizado el trabajo de los buenos docentes.  
(Day y Gu, 2012, p. 220)

Para que la enseñanza no quede reducida a un trabajo, se necesita creer y tener razones para creer que influimos positiva y decisivamente en los alumnos.

Para Erikson (2000) los **momentos de «crisis de identidad»** son aquellos en los que **se ha perdido la proyección de futuro**, no se sabe ya lo que importa de veras y se está al borde de la incertidumbre. Mi identidad define, de alguna manera, **el horizonte de mi mundo moral, mis prioridades y valores**. Me sitúa en el paisaje moral; entre todas las posiciones posibles, me otorga una.

Según Habermas (1989, p. 21), referirse a la identidad no implica hablar “de algo que nos hayamos encontrado ahí, sino algo que es también, y a la vez, nuestro propio proyecto.” Por su parte, Fernández (2006, p. 102), señala que la identidad “es un proceso continuo de construcción de sentido al sí-mismo atendiendo a un atributo cultural – o a un conjunto relacionado de atributos culturales– al que se da prioridad sobre el resto de fuentes de sentido”.

### **2.2.1 Ejes y elementos constitutivos de la identidad.**

La identidad se construye en base a unos ejes o elementos recogidos por distintos autores, así Taylor (1996) hace referencia a varios ejes en la identidad:

La identidad como horizonte moral que **nos permite definir lo que importa**. A esta hacen referencia Erikson (1980) y quienes la definen como condición de salud e integridad de la persona. La identidad, como **lo personal, asumido por el individuo como suyo, lo diferencia de los demás**.

La **identidad de grupo** tiene necesidad de ser **asumida por las personas que lo forman**. La pertenencia al grupo proporciona retazos importantes de la identidad de los individuos y, al mismo tiempo, cuando suficientes individuos se identifican de modo muy sólido con un grupo, éste adquiere una identidad colectiva a la que **subyace una acción común en la historia**. “Al comunicarnos generamos entendimiento interno y esto nutre la identidad, genera confianza, coordinación de acciones, valoración del otro, son centrales una red informada, el diálogo continuo y la escucha activa” (Véliz, 2014, p. 157). Extrapolado a la identidad profesional, esta se erige en una identidad colectiva.

Por su parte Revilla (2003) señala una serie de elementos constitutivos de la identidad a los que denomina anclajes:

- El primero, relacionado con el cuerpo, expresado en **apariencia física**. Es la imagen que proyectamos a los demás y al sí mismo, incidiendo en la preocupación por la imagen, en el autoconcepto, y cómo somos percibidos por el otro.
- El segundo, **el nombre propio**, relativo a cómo nos conocemos y nos conocen. Este elemento es tan importante que el Estado y la sociedad nos otorga un documento y nos hace responsables de nuestros actos y obligaciones.
- El tercero, referido a la **autoconciencia y la memoria**: la autoconciencia como la cualidad de verse y pensarse a sí mismo, asumirse como sujeto activo con una historia personal en el tiempo y en el espacio. La memoria, desde la narración de sí mismo, necesita recuperar a través del lenguaje, las percepciones que se tienen del mundo, es fundamental para nuestra personalidad, gracias a ella podemos tomar conciencia de nuestra identidad. La autoconciencia y la memoria, base de



las narraciones autobiográficas, están sujetas a nuestra biografía, por consiguiente, a la identidad.

- El cuarto, relacionado con las **demandas de la interacción social** fundamentada en la coherencia comunicativa y el compromiso de intercambio con los otros; exige confianza y estabilidad personal, capacidad de negociación y consenso. Da lugar a una representación identitaria en correspondencia con la identidad social y personal.

En base a todo lo anterior puede señalarse:

Cada persona, en tanto ser humano poseedor de un cuerpo, un nombre, posee autoconciencia y memoria que lo hacen sujeto [...] de su propia historia, inmerso en las interacciones sociales, lo cual le otorga una identidad que evoluciona y se desarrolla dentro de pautas culturales e históricas, [...] de dinámicas de conflicto, [...] un pasado y un futuro, también apegada a un conjunto de significaciones y representaciones que son relativamente permanentes. (Sayago Quintana, Chacón Corzo y Rojas de Rojas, 2008, p. 553).

Así, la identidad **no es fija ni estática**, “cambia, se transforma, conservando siempre un núcleo fundamental que permite el reconocimiento del sí mismo colectivo y del yo en nosotros” (Montero, 1987, p. 77).

En síntesis el término identidad es complejo, es la forma de concebirse el ser humano en sus diferentes ámbitos de actuación, es dinámica y progresiva, de acuerdo con las interacciones en las que está inmerso como sujeto.

## 2.3 CARACTERÍSTICAS DE LA IDENTIDAD

El desarrollo de la identidad personal es un **proceso dinámico y continuo** que se va enriqueciendo a lo largo de nuestra vida. **Tener**

**éxito en la vida, conlleva poseer una serie de fortalezas que nos permitan establecer unas relaciones positivas con los demás, sentir satisfacción en el trabajo, en otros papeles que desempeñamos en la vida, y un sentimiento de optimismo.** La percepción que la persona tiene de sí misma, influye en su conducta y en las habilidades que desarrolla, y a la vez estas van determinando su identidad, constituye un dinamismo que se retroalimenta.

Estas fortalezas desarrolladas en un contexto constituyen la identidad o presunción sobre uno mismo y sobre los demás, es un proceso complejo basado en la **interacción entre el temperamento único de una persona y sus experiencias vitales.**

Una experiencia frecuente en foros para profesores y formadores de profesores, consiste en pedirles a los participantes que piensen en un profesor realmente bueno de la época en la que ellos eran alumnos o estudiantes y que a continuación nombren una característica esencial de este profesor. En términos generales, más del 90% de las respuestas son características personales no específicas de la profesión docente, tales como el cariño, la sensibilidad, el humor, la confianza, el coraje, la flexibilidad, la franqueza, la cercanía, etcétera, cualidades que Ofman (2000), las denominó cualidades esenciales.

Tal y como afirma Tickle (1999, pp. 123), “resulta sorprendente que dichas cualidades rara vez hayan sido debatidas en la literatura sobre la enseñanza y la formación del profesorado”. De hecho, en la literatura profesional, se presta mucha más atención a las competencias profesionales, en tanto que el profesor, como persona, es la esencia por la cual la educación en sí misma tiene lugar.

Cada vez más, tanto los investigadores como los formadores de profesores reconocen que la esencia de la educación y la propia actividad educativa es posible por la persona del profesor. Palmer (2007

p. 10) manifiesta: “La buena formación no puede reducirse a las técnicas; la buena formación viene de la identidad y la integridad del profesor”. En su opinión, dichas percepciones deberían cambiar las prácticas tradicionales en la formación del profesorado, y prestar una mayor atención a los niveles interiores del modelo cebolla ha de ser un requisito previo para una integración equilibrada de lo personal y lo profesional en la enseñanza.

Dentro de las características personales, consideradas interesantes por su impacto en la práctica profesional, se señalan los ciclos de vida del profesorado (Flodem y Huberman, 1989a; Huberman, 1992; Bolívar, 1999; Day y Gu, 2012; Zabalza, 2012); los núcleos de satisfacción e insatisfacción personal (Pollard, 1992; McInnis, 2000; Zabalza, 2012); La carrera profesional del docente, para Knight (2008, p. 248) “radica en aspectos cualitativos como progreso en el desempeño de la función, en las condiciones de vida y en la propia autoestima y satisfacción”.

La carrera docente no puede separarse de un proceso de actualización permanente y de enriquecimiento personal, que nos capacite para afrontar con suficiente madurez personal procesos formativos, riesgos, desencantos, estancamientos o la tendencia a la nostalgia de las fases finales.

### **2.3.1 El ego del profesor**

Se considera el narcisismo como una cualidad, una fuente de energía personal y motivacional con la que actuamos los docentes, en especial en los niveles altos de enseñanza. Ya Neil (1940) hace referencia al ego de los educadores, de los cuales afirma que actuamos ante un público y preferimos la atención al público, que satisface más nuestro ego, sobre la atención individual. La capacidad de influir en niños y jóvenes nos da seguridad, nos convierte en imprescindibles, o

en otros significativos, de aquellos que irán mejorando en la interacción con sus profesores. Algo que manifiestan nuestros docentes en formación, de sus experiencias formativas: se me da bien la ayuda/docencia con los niños (primos, sobrinos, hermanos y otros conocidos).

Suele decirse que el profesorado de infantil y primaria ama a los niños, el de secundaria ama las disciplinas y los de universidad nos amamos a nosotros mismos. [...] La posibilidad de orientar, enseñar, dirigir, formar a los estudiantes, nutre el narcisismo. Si se le añade la posibilidad de investigar, impartir conferencias, publicar... te proporciona visibilidad y reconocimiento social como soportes fundamentales. (Zabalza y Zabalza, 2012, p. 63).

Por otro lado la carrera docente refuerza estas manifestaciones, mide la presencia social, la capacidad de impacto académico, pero con frecuencia se convierte en fuente de estrés y de insatisfacción.

## **2.4 CONCILIACIÓN DE LA VIDA PERSONAL VERSUS LA PROFESIONAL**

*“Los profesores enseñan tanto por lo que saben como por lo que son”*

(Zabalza, 2012, p. 47).

En la enseñanza buena parte de la capacidad de influencia en los estudiantes no depende tanto de la profesionalidad, sino que se deriva de lo que somos como personas, de la forma de presentarnos, del modo de relacionarnos con ellos, de las expectativas con las que desarrollamos nuestro trabajo. La enseñanza es un ejercicio “cuerpo a cuerpo” con nuestros estudiantes, un proceso mediado por las características personales de unos como estudiantes y de otros como profesores. La condición de persona y la influencia de las características personales en el desarrollo de la actividad educativa será más

importante, cuanto más vulnerables son las personas con las que trabajamos. No obstante a medida que nos elevamos en el sistema educativo va tomando el relevo la profesionalidad frente a la persona.

En la literatura pedagógica parece claro que los componentes técnicos y didácticos de la profesión docente, siendo obviamente necesarios, no completan el conjunto de cualidades que ha de poseer un docente. “En consecuencia habrá que asumir que los docentes debemos prestar especial atención no sólo a lo que sabemos, sino a lo que somos y a la forma en que vivimos nuestra profesión” (Zabalza, 2012, p. 51).

La vida del profesor está íntimamente relacionada con el cumplimiento de su función profesional (Ball y Goodson, 1985; Goodson y Hargreaves, 1996), de tal manera que las complicaciones de la vida personal pueden llegar a fundirse con los problemas laborales debilitando su compromiso. Woods et al. (1997, p. 152) sostienen que “la enseñanza es cuestión de valores, las personas enseñan porque creen en algo”. Otros autores consideran la enseñanza como una actividad esencialmente humana, en la que es tan importante quien sea el docente como lo que enseñe (Beijaard, 1995; Bullough y Knowles, 1991; Hamachek, 1999; Nias, 1989a; Palmer 2007). “Prestar atención a la conexión entre lo personal y lo profesional en la enseñanza puede contribuir a unos objetivos educativos que van mucho más allá del desarrollo del profesor concreto” (Meijer et al., 2009, p. 308).

Lograr un equilibrio entre trabajo y vida constituye un factor crítico de la resiliencia de los docentes para continuar en su puesto aún en condiciones difíciles. Los profesores necesitan que su vida profesional esté individualmente motivada, relacionalmente conectada y organizativamente respaldada. El compromiso de los profesores implica una combinación de trabajo emocional e intelectual, lo impulsa la pasión por atender a los estudiantes como aprendices y personas. (Lieberman, 2012, p. 13).

Así las identidades de los profesores, **quienes son, autoimagen, significados que se adjudica a sí mismos y a su trabajo, los significados que les atribuyen otros**,... están por tanto relacionadas con la **materia que imparten**, con la **relación** que mantienen **con sus alumnos, sus funciones, sus valores** y su vida fuera del aula. Se construyen no sólo a partir de los aspectos más técnicos de la enseñanza (control de la clase, conocimiento de la materia,...) sino que “pueden conceptualizarse como resultado de la interacción entre las experiencias personales de los docentes y el ambiente social, cultural e institucional en el que se desenvuelven a diario” (Slegers y Kelchtermans, 1999, p. 579).

Todo lo anterior permite comprender que en la enseñanza, los mundos de lo personal y lo profesional son indisolubles el uno del otro. Las decisiones que toma el docente se sustentan tanto en su conocimiento explícito como en su forma de pensar, sentir y actuar, y todo ello en base a las experiencias y creencias que ha ido desarrollando a lo largo de su vida y que constituye su identidad particular (Korthagen, 2004, 2010).

Por otra parte, Kelchtermans (1993, pp. 499-500) señala que el yo profesional y el yo personal son cambiantes y evolucionan con el tiempo, se transforman. Están constituidos por una serie de fortalezas relacionadas entre sí:

- **Autoimagen:** el modo cómo se ven y se presentan los profesores mediante su curriculum vitae.
- **Autoestima:** la valoración del yo como docente.
- **Motivación** para el trabajo: qué les ha llevado a elegir esta profesión, que permanezcan comprometidos con el trabajo o lo abandonen.

- **Percepción del trabajo:** el modo como describen los profesores su trabajo, su práctica docente.
- **Perspectivas de futuro:** las expectativas que tiene en su carrera profesional.

A través de las historias de vida de nuestros docentes en formación vamos a tratar de identificar esta combinación de cualidades, estudiando el compromiso, bienestar emocional, identidad personal y profesional, resiliencia, que son esenciales para su **sensación de éxito y su capacidad de enseñar al máximo nivel**. Esto lo desarrollaremos más en profundidad en el Capítulo 4 aprendiendo de lo vivido: fortalezas de éxito y equilibrio en la formación del futuro docente.

Otro aspecto relevante es el modo en que el yo personal y el yo profesional de los docentes interactúan, afectándose tanto positiva como negativamente. La interacción entre lo privado y lo público, entre la vida personal y la vida profesional de los profesores, es clave en su identidad emocional y en su satisfacción en el trabajo y en consecuencia en la capacidad de mantener su eficacia como docentes. “El yo es un elemento crucial en el modo de interpretar los mismos docentes la naturaleza de su trabajo” (Kelchtermans y Vandenerghe, 1994, p. 47).

A través de las **emociones positivas**, los profesores son capaces de transformarse “convirtiéndose en unas personas más creativas, cultas, fuertes, socialmente integradas y sanas” (Fredrickson, 2004, p. 1369). La capacidad emocional para recuperarse de la decepción, la adversidad, y mantener su compromiso con la profesión, crecer y percibir su autoeficacia y sensación de bienestar, es fundamental para su capacidad de promover el progreso en todos los aspectos de la vida de sus estudiantes. No obstante las investigaciones revelan que el **compromiso** sigue siendo lo fundamental en el mantenimiento de la

identidad para la inmensa mayoría de los docentes (Day et al., 2007). Así mismo, se observa que la enseñanza exige una implicación personal significativa entre la identidad profesional y personal:

El modo de constituir los profesores sus identidades profesionales está influido tanto por lo que sienten con respecto a sí mismos como por lo que sienten por sus estudiantes. Esta identidad profesional los ayuda a posicionarse en relación con sus alumnos y a hacer las adaptaciones adecuadas y eficaces de su práctica y de sus creencias a cerca de ella y de su compromiso con los estudiantes. (James-Wilson, 2001, p. 29).

**La interacción entre la vida personal y la vida profesional constituye un factor clave en el sentido de identidad y de satisfacción en el trabajo y por inferencia en la capacidad de mantener su pasión por la enseñanza.**

## **2.5 CONSTRUYENDO LA IDENTIDAD PROFESIONAL**

La identidad profesional es el modo en que las personas configuran, construyen y significan la propia naturaleza de su trabajo. Puede definirse como aquel ámbito de la identidad personal, cuyo significado se construye e internaliza en el trabajo (Zacarés y Llinares, 2006). Está constituida por el conjunto de funciones propias de un individuo en el **desempeño de su profesión, responsabilidades asumidas, manera de ejercerla, que repercuten en su vida personal y social**, dotándole de una perspectiva para ver y entender la vida. Es la definición social del individuo.

Cualquier persona, al iniciarse en una profesión, debe enfrentarse al proceso de construcción de su identidad profesional, a la definición del rol que debe asumir en el ejercicio profesional. La docencia no es una excepción y el primer reto al que se enfrenta el docente: es su



propia transformación, la construcción de la identidad profesional, especificando los papeles profesionales que va a asumir como profesor, estableciendo objetivos realistas para el trabajo diario en el aula concreta y con los alumnos concretos, además debe perfilar un **estilo propio, coherente con su personalidad** y con las **ideas que tenga sobre la enseñanza**, para llevar a cabo adecuadamente su trabajo. Implica cambiar su mentalidad desde la posición del alumno que ha sido, hasta descubrir en qué consiste ser profesor.

La identidad profesional es pues **tanto un constructo psicológico como social**. “Un estado dinámico en el que el individuo es capaz de desarrollar su potencial, trabajar productiva y creativamente, establecer unas relaciones fuertes y positivas con los demás y contribuir a su comunidad” (Foresight Mental Capital and Wellbeing Project, 2008, p.10). Como nos recuerda Moore Johnson (2004, p.10) “la buena enseñanza es un trabajo exigente, agotador, aún en el mejor de los centros”.

Los docentes se definen a sí mismos a través de sus identidades pasadas y presentes, de su historia personal y social, de las funciones actuales, creencias y valores, en relación con el tipo de docente que esperen ser en las circunstancias políticas, sociales, institucionales y personales inevitablemente cambiantes.

Entendemos la identidad profesional docente como el concepto que los maestros forjan de sí mismos en relación a su profesión y su trabajo, se sustenta en elementos referidos tanto a la concepción personal de la enseñanza, como a su percepción de eficacia. Se entreteje en la identidad docente lo que los maestros saben (su base de conocimientos), lo que creen (creencias), lo que sienten (emociones) y lo que interpretan (significaciones); todo ello, marcado por los contextos singulares y globales en los que ejercen su trabajo. (Avalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010 p. 238).

Así, la identidad docente, se configura en un proceso individual y colectivo, de naturaleza dinámica y compleja; es una construcción individual referida a cómo los docentes viven subjetivamente su formación y su trabajo, a los factores de satisfacción e insatisfacción, a sus características sociales, pero también una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual se forman y trabajan. Su construcción da comienzo en la formación inicial, se prolonga a lo largo de toda la vida profesional y es el resultado tanto de la experiencia personal como del papel que le es reconocido en su contexto social. En el plan de desarrollo profesional permanente, contemple o no la formación del profesorado, basado en la reflexión sobre su práctica en bucles de Investigación/Acción, donde las autobiografías son una buena herramienta para hacer explícitas sus teorías y valores. En este sentido Biggs (1999) nos dice:

El mantenimiento de una historia coherente sobre uno mismo ya no consiste en arreglos esporádicos si algo va mal, es un proceso continuo que necesita un “reaprendizaje” permanente, que se considera necesario para sobrellevar las narrativas que forman parte de la vida cotidiana. (p.53)

En los adultos, la identidad profesional es el modo en que una persona encarna los valores propios de una determinada profesión y adquiere y desarrolla las habilidades necesarias para desempeñarse con eficacia en el mundo del trabajo. La identidad del docente se construye en la interacción de dos discursos, el centrado en el alumno y el centrado en aspectos socioculturales. Es un proceso de negociación social, que tiene en cuenta su experiencia académica como alumno, fuertemente arraigada en conceptos de poder pasados y presentes (Barty, 2004).

Los valores rigen nuestra vida, nos exigen coherencia y consistencia, delimitan y educan, nos desafían y nos motivan, son el corazón y el cerebro, un motor de cambio positivo; pueden

transformarse en una invitación para que mejoremos como colectivo humano.

Busquemos los valores que nos hacen crecer, aquellos que mueven al ser humano a encontrar lo mejor que hay en su interior: a cooperar por encima de competir, a buscar la verdad por encima de obsesionarse por tener razón y a escuchar para intentar comprender como ven el mundo los demás. (Alonso, 2011)

Para Shulman (1998b), la identidad profesional del docente, conlleva un servicio a otros, vocación, es la asunción de unos imperativos morales que guían la actuación. Cada profesor se define y se transforma a partir de un conjunto de conocimientos propios que evolucionan en el tiempo. Supone una reflexión y conexión entre práctica y teoría, es tomar decisiones ante situaciones prácticas nuevas, comportando un reconocimiento social.

Las emociones desempeñan un papel clave en la construcción de la identidad (Zembylas, 2003) y constituyen un vínculo necesario entre las estructuras sociales en las que trabajan los profesores y su forma de actuar.

La identidad está constituida por la mente, el corazón y el cuerpo. Las identidades son una amalgama de biografía personal, cultura, influencia social y valores institucionales, cambiantes de acuerdo con la función y la circunstancia. Así, los docentes pueden considerarse agentes a quienes especialmente se les ha encargado la tarea de educar y enseñar. Su identidad surge del significado que le confieren, del modo cómo internalizan esta misión, y la construyen y reconstruyen en torno a esta a lo largo de su vida profesional (Ball y Goodson, 1985; Beijaard, Meijer et al., 2004). Los profesores noveles pueden descubrir su identidad, a partir de la imitación y la conformidad, asumiendo las directrices de los demás, para más adelante, con inventiva y

originalidad, configurar su propia identidad, y con la experiencia de enseñar construir una identidad docente sostenible y creativa.

### **2.5.1 Factores de la identidad profesional docente**

Para Caballero Rodríguez (2009), la identidad profesional docente se construye en la interrelación de un conjunto de factores internos y externos, que a continuación pasamos a desarrollar:

#### **2.5.1.1 Dimensión interna**

Es la manera personal de comprender la profesión y de desempeñarla. Cobrando especial importancia:

- a) La vocación: Se refiere al grado en que el sujeto hace aquello que desea hacer.
- b) La concepción de la profesión: Son los principios, individuales o compartidos, que configuran una determinada manera de ser y hacer en la profesión.
- c) El saber: Es el nivel de conocimiento que la persona posee acerca de su profesión y el modo de llevarla a cabo. Implica un saber teórico y práctico.
- d) El autoconcepto: Se refiere a lo que el individuo piensa sobre sí mismo como profesional.
- e) La autoestima: Se va consolidando y reafirmando a través de la adecuación entre la implicación y el esfuerzo profesional y el reconocimiento recibido por parte del colectivo profesional o los sujetos a los que se dirige la actuación.
- f) La integración en la cultura profesional: Es el grado en que el sujeto se identifica con los compañeros de profesión y las formas de organización y funcionamiento, bien a nivel institucional, bien a nivel de sección o grupo.

Elementos básicos, que a modo de referentes, nos ayudarán en el análisis de las autobiografías.

#### 2.5.1.2 **Dimensión externa**

Viene determinada por la propia profesión, incluye unas funciones, rasgos y atributos específicos que la diferencian de las demás profesiones. Implica una identidad compartida, común a todos los profesionales que la ejercen. Entre ellas, destacan:

- a) El prestigio de la profesión: Está relacionado con la valoración de la profesión por el resto de la sociedad.
- b) El reconocimiento profesional: Es el estatus que ostenta el sujeto dentro de una profesión a modo de reconocimiento social o por parte del colectivo profesional. Se diferencia de la anterior en que no implica un reconocimiento oficial o promoción.
- c) La interacción profesional: Son las relaciones que el sujeto establece con sus compañeros de profesión.
- d) La categoría profesional: Se refiere al rango o jerarquía que posee el sujeto dentro de una profesión a modo de reconocimiento oficial y que implica una determinada incentivación económica o promoción. No va necesariamente unida al reconocimiento del colectivo profesional.

#### 2.5.1.3 **Dimensión interactiva**

Referida a las relaciones que se producen en el ejercicio de la profesión, construyendo una determinada cultura profesional. Estas relaciones influyen directamente en el modo que tiene el sujeto de entender la profesión y llevarla a la práctica.

Esta dimensión interactiva entronca con los bucles de investigación-acción propuestos por Elliott (1994), una forma de entender la docencia, que integra la reflexión y el trabajo intelectual en las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Lo fundamental de aquella es su potencial para la exploración reflexiva que el profesional hace sobre su práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas.

Estas dimensiones interactúan y se fusionan configurando una identidad profesional.

### **2.5.2 Múltiples identidades: buscando el equilibrio en la vida del docente.**

La construcción de la identidad docente, entendida como interpretación y reinterpretación de experiencias, tiene un carácter dinámico (Beijaard, Meijer et al., 2004), y es un hecho contrastable en las historias de vida de profesores (Ball y Goodson, 1989; López de Maturana, 2007), en sus narrativas (Nieto, 2005), y en diversos estudios sobre la profesión docente (Day, Sammons et al., 2007; Beijaard, Meijer et al., 2004).

Debe ser redefinida en cada situación de enseñanza, depende de la armonización de las subidentidades configuradas en los distintos contextos de trabajo, y en las relaciones interpersonales con otros profesionales. Un equilibrio difícil de mantener tanto para docentes noveles que han de enfrentarse a situaciones nuevas y complejas, como para los más experimentados ante los conflictos surgidos en los momentos de cambio educativo o por problemas laborales. Jugar papeles inadecuados, enfocar el trabajo de profesores desde planteamientos sin sentido, “son errores que llevan al fracaso, que no solo hacen daño a los alumnos, sino que, a la larga, el profesor que los vive se hace daño a sí mismo” (Esteve, 1994).

**“El docente hoy moviliza un complejo de identidades ocasionales en respuesta a unos contextos cambiantes”** (Stronach et al., 2002, p. 117). Cuenta con muchos roles subjetivos, que se muestran dependiendo del contexto personal, profesional y organizativo, pasado y presente y de la trayectoria de vida profesional.

La expresión de la identidad docente también es afectada **por las relaciones de poder** existentes en determinados momentos históricos (Castells, 1997). Así, la identidad puede ser **legitimante** con respecto a la identidad definida por las instituciones dominantes de la sociedad (IRC, 2007; Obura, 2003), puede ser una identidad **que resiste** en el caso de actores que están siendo estigmatizados y devaluados por los poderes dominantes (Lomnitz y Melnick, 1991; Núñez, 2007; Weber, 2007), y finalmente puede ser una identidad que **se proyecta**, reconstruye o redefine su posición en la sociedad (Obura, 2003).

Las identidades cambian en función del momento profesional en el que se encuentre la persona, el contexto, los alumnos, las circunstancias personales, políticas, cultura institucional, autonomía, estilo de enseñanza, percepción de eficacia, relaciones con los compañeros.

Es un **proceso no exento de dificultades y crisis**, el desafío es resignificar este concepto en nosotros; suelen ser distintas de unos profesores a otros, tales como definir el papel que creen que deben de asumir en el trabajo profesional, delimitar el que van a jugar en el trabajo diario, en clase, determinar si sus esquemas de actuación son adecuados para sus alumnos y situaciones de enseñanza, incluso quienes no aceptan la realidad del trabajo de ser profesor. Para algunos, el peor problema es la idealización y los tópicos de lo que el buen profesor “debe hacer”, lo que “debe pensar” y lo que “debe evitar”, sin una idea práctica de cómo actuar, cómo afrontar los problemas de forma positiva y cómo eludir las dificultades más comunes.

Definir la propia identidad profesional es un aspecto importante, considerando que las actitudes básicas de los profesores, las ideas con las que se enfrentan a los alumnos determinan la creación del clima emocional del aula. La enseñanza es una profesión ambivalente,

... en ella te puedes aburrir soberanamente, y vivir cada clase con una profunda ansiedad; pero también puedes estar a gusto, rozar cada día el cielo con las manos, y vivir con pasión el descubrimiento que, en cada clase, hacen tus alumnos. (Esteve, 2006, p. 98)

### **2.5.3 La incertidumbre del profesor novel**

El profesor novel tiene claro el modelo de profesor ideal, lo que debería hacer en clase, pero no sabe cómo hacerlo. El choque con la realidad dura de dos a tres años (Vonk, 1983; Veenman, 1984; Vera, 1988) y tiene que aprenderlo él mismo por ensayo y error, afianzando aciertos y corrigiendo errores, consiguiendo estar en clase con seguridad en sí mismo, con conocimiento de lo que se puede y lo que no se puede hacer; libertad de decir lo que piensa, de ensayar nuevas técnicas para explicar un tema, de cambiar formas y modificar contenidos. Como afirma Esteve (2009):

Con la libertad llegó la alegría: la alegría de sentirme útil a los demás, la alegría de una alta valoración de mi trabajo, la alegría por haber escapado a la rutina convirtiendo cada clase en una aventura y en un reto intelectual. (p. 17).

La identidad del docente novel nace en la formación inicial y se fortalece con las experiencias vividas al acercarse a la comunidad escolar y a su labor profesional como docente. Se genera mediante el contacto personal con los alumnos que es definitivamente el motivo por el cual deciden permanecer en la formación inicial y se sientan las bases para transformarse en un profesional de la educación.

El acercamiento a la comunidad escolar y a su identidad como docente, unido a las relaciones que se establecen con alumnos, maestros y padres, permite la construcción de una cosmovisión de la realidad de la escuela, al tiempo que se configura el proceso identitario apoyándose en la idea de ayuda como una constante prioritaria.



La identidad docente, no se trata de una cuestión de pertenencia, algo que se tiene o no se tiene. Se trata de un conjunto de necesidades, valores, experiencias, sentimientos y habilidades que se forman a lo largo de la experiencia personal y profesional de cada uno, creando dicho sentido de identidad (Korthagen, 2004, 2010). A este respecto, los sentimientos, necesidades y habilidades implícitos en la condición de profesor novel van a condicionar el modo en que se desarrolla su identidad personal y profesional, entre ellas cabe destacar las siguientes (Perrenoud, 2010a):

1. Se encuentra entre dos identidades, la de estudiante recién abandonada que le hace estar expectante y la de profesional responsable de sus decisiones en la que acaba de ingresar.
2. Determinadas situaciones producen estrés, angustia, miedos que va disminuyendo con la experiencia y la confianza.
3. Precisa mucha energía, tiempo y concentración para resolver problemas que el profesor experimentado controla como una rutina más.
4. La gestión del tiempo poco segura conlleva frecuentemente desequilibrios y, consecuentemente, fatiga y tensión.
5. Se encuentra en un estado de sobrecarga cognitiva, por la cantidad de situaciones a las que debe hacer frente.
6. En la fase de integración y acogida por sus compañeros puede experimentar sentimientos de soledad.
7. Se siente abrumado y en la encrucijada de optar por los modelos aprendidos durante su formación o las fórmulas más pragmáticas vigentes en el ámbito profesional.
8. Dificultad en el ejercicio de su profesión para distanciarse de las situaciones.

9. Percepción de limitaciones en el dominio de aspectos elementales de la profesión.
10. Desconoce que la discrepancia, entre lo que imaginaba y la realidad que encuentra, es normal por el salto que representa la práctica autónoma en relación a lo que ha conocido, y nada tiene que ver con su incompetencia o fragilidad personal.

Estas particularidades a las que se enfrenta el profesor novel, pueden llevarle a la superación de la rutina, desarrollando una identidad, orientada a “una disponibilidad, una búsqueda de explicaciones, una solicitud de ayuda, una apertura a la reflexión” (Perrenoud, 2010a, p. 19), que procede de la apropiación de los saberes externos, y de un saber “que se ha labrado, que ha cobrado forma, ligado al vivir y a alguien que vive” (Contreras Domingo, 2010b, p. 63) y que es, por lo tanto, parte de un proceso de construcción y reconstrucción continuo.

#### **2.5.4 El bienestar del docente**

El bienestar del docente constituye un concepto muy amplio en las distintas investigaciones, nosotros lo definimos en relación a su conducta y a su salud. La conducta de los profesores con respecto a la organización incluye la satisfacción en el trabajo, la intención de abandonarlo y de ausentarse y en lo relativo a su salud como síntomas de agotamiento, tensión y ansiedad de manera negativa y positivamente los niveles de autoeficacia, motivación, compromiso y resiliencia.

### **2.6 CUALIDADES DEL BUEN DOCENTE**

“Es probable que el éxito de un buen profesor y de una buena enseñanza sea una combinación de factores personales, profesionales y

contextuales positivos. Aunque no se puede garantizar que tengan éxito si no tienen el apoyo contextual” (Cheung Lai-man et al., 2008, p. 633).

Los investigadores coinciden en señalar que los buenos docentes y la buena enseñanza son una **combinación de competencias técnicas y personales, un conocimiento profundo de la materia y la empatía con los alumnos**, no pueden separarse de un buen profesor implicado con su trabajo (Hargreaves, 1998, 2001; Palmer, 2007; Nias 1989a). En palabras de Day (2011) la enseñanza es un evento apasionado.

Los estudiantes identifican universalmente a los buenos docentes como aquellos que se preocupan por ellos, en la conectividad de sus interacciones cotidianas en clase, su interés por su bienestar y su rendimiento en general (Ashley y Lee, 2003; Fletcher-Campbell, 1995a, 1995b; Noddings, 1992; Zabalza y Zabalza, 2012).

El sentido de identidad de los docentes -el modo en que responden, reflexionan y administran la conexión entre sus ideas educativas, sus creencias, sus ambientes de trabajo y sus contextos sociales y políticos más generales-, es crucial para su motivación, su compromiso, su bienestar y su capacidad de enseñar a pleno rendimiento.

Otro elemento a considerar es en qué medida los docentes son capaces de entender las emociones en sí mismos y en los demás. La buena enseñanza requiere la conexión de la emoción con el autoconocimiento (Denzin, 1984; Zembylas, 2003). La capacidad de recuperarse en circunstancias difíciles y en contextos cambiantes requiere esperanza y resiliencia (Gu y Day, 2007). Es evidente que la buena enseñanza se traduce en un aprendizaje satisfactorio, requiere la implicación personal y profesional, preocupación por el aprendizaje y por los estudiantes, competencia técnica, conocimiento profundo de la

materia y empatía; el mantenimiento de un **sólido sentido de identidad y compromiso con la comprensión emocional del yo y de los otros**. Todo se puede reducir a una **pasión por enseñar, compromiso intelectual y emocional** que se relaciona con su sentido de identidad, con su **convicción de que puede influir decisivamente en** la motivación, la participación y el rendimiento de todos **sus estudiantes**. A su vez está mediado por el liderazgo escolar, las condiciones de enseñanza, el aprendizaje y los colegas.

Apasionarse por el aprendizaje y rendimiento de otras personas crea energía e impulsa la determinación, la convicción y el compromiso. La pasión no debe considerarse como una disposición, las personas no nacen ni mueren apasionadas. Fried (1995) afirma que:

Pasión y sentido práctico no son ideas opuestas; la buena planificación y el diseño son tan importantes como la preocupación y la espontaneidad para aportar todo lo posible a los estudiantes. Aunque no lo sea todo, la pasión, por incómoda que resulte la palabra, está en el centro de lo que es o debe ser la enseñanza. (p. 6).

La buena enseñanza depende tanto de conocer qué se va a enseñar, como a quién se va a enseñar, y de cómo maestro y alumnos cambian con el tiempo, con los cambios vitales y sociales. Por ello los docentes tienen que revisar sus propias identidades con el fin de mantenerse en conexión. “La buena enseñanza es un trabajo complejo que plantea unas exigencias rigurosas para el corazón y el espíritu, así como para la mente, de pocos trabajos se puede decir lo mismo” (Day, 2011, p.74).

Avalos, et al., (2010, p. 238) señalan algunos aspectos críticos vinculado con la identidad docente que a continuación pasamos a desarrollar.

### 2.6.1 Emociones positivas

“En el pensamiento occidental, se ha desconfiado del afecto y la emoción [...] en beneficio de la razón, [...], con insistencia en la objetividad, la distancia, la evaluación fría y los procedimientos sistemáticos” (Noddings, 1996, p. 435).

Desde finales del Siglo XX ha surgido un interés creciente por el papel de la afectividad y las emociones en la vida cotidiana y en la educación (Fernández-Berrocal y Ramos, 1992; Bar-On y Parker, 2000; Ciarrochi, Forgas y Mayer, 2006). Diferentes estudios han puesto de manifiesto el rol de las emociones en el proceso de construcción de la identidad profesional docente (Hargreaves, A., 2001; Zemblyas, 2003), en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las implicaciones para la formación inicial del docente y el desarrollo profesional (Nias, 1989;; Little, 1996; Hargreaves, A., 1998 en Zemblyas, 2003), cómo la emoción afecta a los contenidos, a los procesos del pensamiento (Bless, 2000) y a las interacciones sociales (Lupton, 1998). Recogen aspectos asociados al impacto emocional que producen las demandas del trabajo docente como el stress y “burnout” (Day, Sammons et al., 2007).

La relación entre profesor-alumno está llena de emociones, que mueven al alumno ante su deseo de aprender o lo desmotivan, lo hacen sentirse seguro y capaz en la aventura del conocimiento, o lo llenan de miedos y angustias. La función básica de la emoción es mover, motivar, empujar a hacer algo. (Sala y Marzo, 2013, p. 103).

La enseñanza es un trabajo en el que las **emociones** son fundamentales (Fineman, 1993; Nias, 1996; Day, 1998), estas dirigen la atención, el aprendizaje, la memoria; “resulta imposible separar la emoción de las distintas actividades importantes de la vida” (Sylvester, 1995, p. 72).

Los profesionales de la educación han comprendido la importancia de los sentimientos en su propio quehacer diario, y en el desarrollo socio-emocional de sus alumnos. Identificar, comprender y regular las propias emociones, positivas o negativas, se hace imprescindible para poder generar emociones favorables, en el desempeño de la actividad educativa, para su propio bienestar personal, para su efectividad en los procesos de enseñanza aprendizaje del aula y del desarrollo socio-emocional de los alumnos (Sutton y Wheatly, 2003), llevándoles a demandar la formación en competencias sociales y emocionales dentro del mundo académico (Elías et al., 1997; Greenberg et al., 2003), competencias necesarias para adaptarse con éxito, prevenir desajustes en la salud mental del profesorado y crear entornos favorecedores de aprendizaje.

Los profesores empeñan **su yo personal y profesional** en el puesto de trabajo. El papel de las emociones en el desempeño profesional ha sido señalado por distintos autores: la inteligencia emocional está en el centro de las buenas prácticas (Goleman, 1996); las emociones son indispensables para la toma racional de decisiones (Sylvester, 1995; Damasio, 2000). La salud emocional es crucial para la enseñanza eficaz durante toda la trayectoria profesional, al tiempo que la biografía personal, la carrera profesional, el contexto social y factores externos influyen en la salud emocional y cognitiva.

Hacemos hincapié en el binomio cuerpo/emoción, que implica a la totalidad del organismo. La neurociencia ha demostrado que la emoción, el pensamiento y el cuerpo están interrelacionados por medio de circuitos bioquímicos y neuronales, de manera que todo lo que pasa en una dimensión afecta a las otras (Damasio, 2003). Así las personas que se hablan de manera positiva, modifican y mejoran sus estructuras cerebrales. El lenguaje interno positivo y las autoinstrucciones positivas tienen la capacidad de sustituir las autoverbalizaciones negativas y

limitadoras, por otras positivas y constructivas, consiguiendo que estas se conviertan en un hábito.

La gestión de las emociones tiene que llevarnos a potenciar y amplificar la intensidad y permanencia de las emociones positivas, reduciendo la intensidad y frecuencia de las negativas. Las emociones positivas **tienen un papel de cohesión social y de potenciación de las capacidades personales** constructivas. Se ha demostrado que las emociones positivas ayudan a los seres humanos a comportarse de manera más comunitaria y altruista (Vaillant, 2009). El optimismo es indispensable para estimular el esfuerzo y movilizar recursos que comportan buenos resultados a estudiantes, deportistas y trabajadores. Para Klein (2002) el control consciente de las emociones se perfecciona con la práctica. Entrenamiento que modifica las estructuras neuronales y cada vez resulta más fácil el dialogo con los propios sentimientos.

Como la enseñanza es un trabajo intenso que exige unas cantidades enormes de energía física, intelectual y emocional (PriceWaterhouseCoopers, 2001; Jackson, 2010) para mantener la pasión por enseñar, es vital que las emociones positivas superen a las negativas. Sus funciones dar un “respiro” a través del humor; “sostener” ayudando a sentirse eficaces y valorados; ser “restauradoras”, ayudando a los individuos a sentirse conectados y queridos. Como dice Hochschild (1983, p. 192) “Cuanto más controlado está el corazón, más valoramos el corazón incontrolado”.

Por su parte Seligman (2005), en el marco de la psicología positiva, reclama la necesidad de generar climas de seguridad y emociones positivas en el aula para facilitar el desarrollo y bienestar o felicidad de los alumnos. Las emociones positivas favorecen el aprendizaje y las relaciones interpersonales significativas (Lyubomirsky, Diener y King, 2005). Disponer de las competencias necesarias para

convivir en conexión permanente con las propias emociones y con las de los demás está en la base de las buenas relaciones. Conocerse a uno mismo facilita conocer al otro, saber que siente, y a la vez facilita compartir los propios sentimientos, favorece el camino de la empatía, base de la construcción de valores auténticos, de convivencia y de la conducta moral.

Consideramos la importancia de tomar conciencia del otro, verlo en toda su dimensión y gestionar la interrelación, aspectos que hay que tratar para desarrollar las competencias de la inteligencia interpersonal, que desarrollaremos al abordar la empatía en el Capítulo 4.

### **2.6.2 El conocimiento docente**

Los profesores, para el desempeño de la profesión docente, necesitan unos conocimientos básicos que han sido ampliamente descritos por diversos autores (Eraut, 1994; Grossman, 1995; Murray, 1996). Incluyen las formas de conocimiento presentes en la enseñanza: proposicional o teórico, tácito (creencias, posturas ideológicas) y destrezas o habilidades (Eraut, 1994); diversas áreas de contenido: contenidos curriculares, pedagógicos, didácticos,... (Shulman, 2004). Es un conocimiento dirigido o movilizado en la práctica (Perrenoud, 1998). De ahí que algunos autores focalicen su atención en el conocimiento práctico Schön (1989), generalmente implícito, vinculado a la experiencia personal, incluye procedimientos, situaciones, y particularidades, difíciles de formalizar en proposiciones universalmente válidas (Elbaz, 1983; Tamir, 1991; Vries y Beijard, 1999, Cochrane-Smith y Little, 1999).

“Las concepciones del conocimiento como «empírico» o «analítico», dominantes en el ámbito educativo, tienden a conceder escaso valor al conocimiento experiencial, de modo que los propios docentes no son conscientes del valor de su propio conocimiento. Así pues, los propios docentes no se



ven a sí mismos como generadores de conocimiento”\_(Elbaz, 1983, p. 11)

Datos recogidos en diversas investigaciones (Ustegui, 2009; Torres, 2010) no parecen ser muy optimistas, muestran que las nuevas condiciones en las que los docentes desarrollan su práctica cotidiana en el aula les plantean unas responsabilidades frente a las cuales no se consideran suficientemente capacitados para afrontarlas de forma adecuada. La diversidad, la falta de motivación, la integración de alumnos con discapacidades psíquicas e intelectuales, los desencuentros con las familias, generan en el aula un clima complejo que puede derivar, en numerosas ocasiones, en conflictos y problemas, ante los cuales el profesor se siente incapacitado.

### **2.6.3 Creencias y significaciones**

Las creencias reflejan la opinión de los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, suelen estar organizadas en torno a episodios o eventos basados en experiencias personales, e influyen considerablemente en sus acciones.

La atribución de significados que los profesores hacen a su trabajo, y sus modificaciones, influyen en su forma de percibir y relacionarse con la realidad. Los significados están determinados por factores psicológicos, por la cultura escolar y por políticas gubernamentales, que pueden entrar en conflicto con la forma en que los docentes entienden y dan significado a su trabajo. En este sentido, algunos estudios muestran que los significados que los docentes atribuyen a su trabajo, en términos de creencias, actitudes y emociones, son existenciales, altamente personales, resistentes a la persuasión y de carácter bastante evaluativo (Van den Berg, 1999).

#### 2.6.4 Valoración social de la profesión docente

Otro aspecto vinculado a la construcción de una visión positiva de la profesión docente es la valoración social de las profesiones en nuestra sociedad contemporánea. En las últimas décadas se ha constatado un descenso en la consideración social de la profesión docente (Esteve, Franco y Vera, 1995). Ha pasado **de** constituir un **eje fundamental** para el progreso y construcción de un futuro mejor, de ser una profesión que exigía abnegación, dedicación a los demás y sabiduría, **a** ser considerada como una **profesión menor**, dentro de un entorno materialista en el que el dinero, el poder y la fama aparecen como los tres pilares básicos de la consideración social, muy difíciles de obtener en las profesiones de servicio y dedicación a los demás. Consideramos que el éxito no debe confundirse o equipararse con los ingresos que se tengan. “El éxito en la vida incluye un conjunto de aspectos como tener unas relaciones positivas con los demás, sentir satisfacción en el trabajo y en los otros papeles que desempeñamos y un sentimiento de optimismo” (Brooks y Goldstein, 2010, p. 19).

Afrontándolo positivamente, podemos afirmar nuestra propia elección profesional, al aspirar a dejar algún recuerdo en nuestros alumnos, a construir un mundo un poco mejor o ayudar a las nuevas generaciones a alcanzar mayores cotas de saber y de cultura, en una profesión en la que predomina la ética del esfuerzo sobre la ética del dominio o la posesión, al servicio de nuestros alumnos con el nivel que tienen, con sus limitaciones, para ayudarles a entender el mundo que les rodea como el primer paso para entenderse un poco mejor a sí mismos. Ayudarles a tomar la vida en sus manos y a vivirla desde esa rica herencia de cultura, de sensibilidad y de inteligencia sin las cuales la vida humana se deprecia. Como afirmaba Gusdorf (1969, p.179) “el último favor que podemos hacerles, y en el que se configura **el auténtico magisterio, es saber desaparecer**; llegar a ese momento en

el que ya no tenemos nada más que ofrecerles, porque ya son capaces de seguir su camino sin nosotros”.

El camino y la meta nos lo marca Unamuno, el viejo Rector de la Universidad de Salamanca, en una necrológica a Giner de los Ríos, en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza:

Era tan hombre y tan maestro, y tan poco profesor —el que profesa algo—, que su pensamiento estaba en continua y constante marcha, mejor aún, conocimiento... y es que no escribía lo ya pensado, sino que pensaba escribiendo como pensaba hablando, pensaba viviendo, que era su vida pensar y sentir y hacer pensar y sentir. (Unamuno, 1917, p.60).

Miguel de Unamuno, se adelanta al pensamiento de su época, uniendo pensamiento y sentimiento y de lo que será el fundamento del conocimiento práctico. Nos muestra la importancia de unir los elementos emocionales a la dimensión intelectual en el trabajo del profesor en su sublime definición del magisterio: dedicar la propia vida a pensar y sentir, y a hacer pensar y sentir, ambas cosas juntas.

### **2.6.5 Comunicación asertiva**

*“Hablar es una necesidad, escuchar un arte”.*  
Goethe

La asertividad es el fundamento de una buena comunicación, y ello requiere un profundo autoconocimiento, capacidad de autogestión y empatía. Adquiere una dimensión personal auténtica cuando se practica de una manera deseada, auténticamente querida sin inhibición ni agresión. Conducir al alumnado a que tenga conciencia de ella, es el primer paso para defender nuestros propios derechos, decir lo que se piensa, lo que se siente, lo que se desea, respetando al otro. Entendemos la comunicación como un intercambio de emociones y a la vez generador de emociones. Por significativa que pueda ser la comunicación oral, el cerebro emocional capta un 90% más de

información que proviene del lenguaje no verbal, que de la que llega por vía de la palabra (Mehrabian, 1972). El mensaje no verbal tiene mucha fuerza y el receptor lo capta de manera impactante.

Hoy la comunicación cumple el rol de generar entendimiento entre las personas; no sólo se basa en informar, sinónimo de dar o sólo entregar información, se da cuando todos los integrantes de la institución educativa, aula,... o familia están plenamente conectados.

“Todo proceso comunicativo interno se verifica en la construcción de comunidad, de la educación, de alinear, motivar, incentivar, convocar, crear, desafiar” (Véliz, 2014, p.81).

La aportación de la comunicación a la sociedad de la incertidumbre será desafiar las certezas y los antiguos paradigmas, para con el tiempo, transformar los grupos humanos en colectivos más flexibles, adaptativos y en constante proceso de aprendizaje, frente a los múltiples escenarios cambiantes. Comunicar será entonces el inicio de un proceso mayor: generar participación en los grupos de trabajo, a través de diseños inclusivos y comprometidos con la participación colectiva. “La comunicación da movilidad a las personas, las educa para rediseñarse, para cambiar, y con esto cargarse de nuevas miradas frente a los desafíos diarios” (Véliz, 2014, p. 82).

A través de la comunicación, los ritos, los mitos y los hitos, diseñamos procesos de recuerdos colectivos, acciones grupales e individuales, que como hemos visto fortalecen la identidad.

La memoria es la representación del pasado desde el presente (Cyrułnik, 2010). La comunicación nos fortalece en nuestro proceso conversacional. Saber conversar, desafiar juicios, generar ofertas y levantar compromisos, claramente fortalece todo el proceso de diálogo interno (Echeverría, 2008).

La comunicación construye conocimiento sobre aquello a lo que se dedica tiempo, tareas, informaciones, acciones, individuales o colectivas, a través de la interiorización de las conversaciones nos proyectamos hacia el futuro. La interiorización es un proceso de conversión del conocimiento explícito en conocimiento tácito y está muy relacionada con el aprender haciendo (Nonaka y Takeuchi, 1999). Lo más importante de la comunicación es escuchar lo que no se dice (Drucker, 2006).

Resulta evidente la implicación entre la comunicación asertiva y la docencia, entre los supuestos de partida de esta y los docentes. Todo docente en formación para llegar a una verdadera comunicación requiere un profundo autoconocimiento, capacidad de autogestión y empatía, tal como veremos en el Capítulo 4 de este trabajo resultan esenciales para el ejercicio de su función docente.

### **2.6.6 Adaptación y esfuerzo**

Más importante que las fortalezas es la capacidad de adaptación. El éxito personal y profesional es una forma positiva de mirar la realidad, es una óptica especial que criba lo negativo y eleva lo positivo hacia arriba. Es un salto airoso sobre los obstáculos, es un estado de ánimo positivo, de alegría y gozo interior al comprobar que uno ha hecho el mayor bien posible y el menor mal consciente.

Es necesario lograr un equilibrio entre los tres aspectos que configuran el motor del desarrollo personal: la inteligencia, los sentimientos y la voluntad. Una identidad bien estructurada se construye sobre las tres virtudes.

El pensar que podemos, nos abre la puerta de lo posible, lo contrario nos cierra el cerrojo a cualquier probabilidad de éxito. Pensar en lo que podemos conseguir y olvidarnos de lo difícil que resulta, ha de

convertirse en nuestra forma de vida profesional, sin miedo al fracaso e ilusionados con el futuro. Es importante tener modelos de identidad que nos transmitan lo atractivo del esfuerzo cuando se trata de alcanzar metas.

Tenemos que entrenarnos no para el éxito, como se ha hecho en las últimas décadas, sino para el esfuerzo, y dejar que aflore lo mejor que hay dentro de nosotros, contar con la constancia es vital. Nuestra identidad es dinámica y con el tiempo, puede cambiar para bien o para mal; porque no todo lo bueno se conserva sin esfuerzo y lo malo puede cambiarse a voluntad. La identidad es un proceso en cambio que surge de nuestras cualidades individuales en relación con las circunstancias de nuestra historia de vida.

Las personas que no están acostumbradas al esfuerzo se vienen abajo ante la menor frustración, es importante fomentar el sentido de la **autoeficacia** que nos empuja a pensar: “no sé cómo, pero saldré de esta”. Es distanciarnos de las condiciones negativas y fabricar expectativas de futuro.

Las dificultades de la vida no nos destruyen, lo hace la falta de sentido. Cuando no se tiene un por qué es difícil asimilar las adversidades. Es importante encontrar un sentido y en nuestra sociedad hedonista, que busca el placer y evita el dolor y la frustración, a toda costa, esto es un desafío. Todo lo que vale la pena cuesta esfuerzo, y el éxito y el fracaso son la cara y cruz de la misma moneda. El huir de la adversidad es perder la oportunidad de crecer y fortalecerse. “... el dominio de los apetitos es básico para el desarrollo de una personalidad madura que sepa regular esas respuestas emocionales, y aportará equilibrio y señorío al dominio de uno mismo” (Santos, 2013, p.41).

El que sabe aplazar las recompensas desarrolla la voluntad. La **voluntad** es la capacidad de hacer algo que supone un esfuerzo sin obtener un fruto inmediato. Es un largo proceso que comienza en la infancia y va dando resultados a lo largo de toda la vida. El secreto del éxito es “querer” lo que hago, pues me siento libre aunque me cuesta esfuerzo. En cambio hacer lo que quiero en cada momento, aunque es un signo de libertad, en el fondo nos esclaviza, nos dejamos llevar por el capricho del momento sin ejercer la voluntad, nos hace que en el futuro seamos débiles y sin recursos. Cuando doy pasos para conseguir lo que me propongo, soy dueño de mí mismo y estoy alcanzando lo que planifiqué como objetivo. Esto también mantiene mi **motivación** que es la representación anticipada de lo que deseo conseguir en mi vida. **La voluntad nos hace llegar más lejos que la inteligencia pues es la clave para hacer realidad nuestros proyectos.**

Es importante aprender a ganar y a perder, o mejor aún, aprender a perder para ganar, pues el ser humano se crece ante los retos, así experimentamos una gran satisfacción ante un reto. Vivir implica lucha y esfuerzo, es el regalo esencial que recibimos y sólo tenemos una vida, podemos ser felices y desgraciados, debemos ser flexibles y adaptarnos de manera positiva, proyectándonos en el futuro, seguir adelante sin renunciar a nuestros retos. **Si no hay esfuerzo, no se puede desarrollar la voluntad, que es pieza clave para el logro de objetivos.** Una vida productiva es conseguir lo que queremos que nos pase, es convertirse en protagonista de nuestra propia historia. **Cambiar** es empezar a pensar de manera distinta en las mismas circunstancias, para lograr resultados diferentes. Así

Cuando alguien piensa que no será capaz de hacer algo tiene razón, porque no lo intentará. Pero si en las mismas circunstancias se siente capaz pondrá los medios para lograrlo y posiblemente lo conseguirá, y ese esfuerzo sirve de base para sucesivos logros... No soy dueño de lo que me va a

sucedan, pero sí está en mí la decisión de cómo voy a afrontar lo que me pasa. (Santos, 2013, p. 64).

En esta línea de pensamiento/sentimiento también manifiesta: “... para ser feliz no hace falta una vida cómoda, sino un corazón ilusionado, porque la ilusión es el motor de la felicidad”. (p.73).

El **placer** es una **felicidad** con fecha de caducidad, cuando se busca directamente de manera ansiosa no se encuentra, tiene su protagonismo en la vida, abre la puerta a la ilusión pero hemos de saber que es fugaz y transitorio. La felicidad, en cambio, tiene un tono más duradero, relacionado con la satisfacción personal, como consecuencia de un trabajo y unos logros conseguidos.

## **2.7 PROMOVER LA RESILIENCIA A TRAVÉS DE LA IDENTIDAD DOCENTE.**

Desde la década de los noventa se han venido realizando numerosas investigaciones en las que tratan de identificar intervenciones en la escuela para disminuir el impacto de situaciones adversas -factores de riesgo- que afectaban a los adolescentes (drogas, violencia, desestructuración familiar...). Encontramos investigaciones para el apoyo a los alumnos, para prevenir factores de riesgo, intervención para la prevención de todos estos problemas (Cruickshank, 1990; Hawkins, Catalano y Miller, 1992; Bernard, 1996, 2002) concluyendo que no importa lo que se enseñe, sino que lo importante es el establecimiento de un vínculo que satisfaga las necesidades de los educandos, en cuanto a seguridad, pertenencia, coherencia, valía,.... Un punto de partida en el proceso de transformación y cambio de los alumnos son las creencias de los profesores acerca de las posibilidades de esos alumnos, pues es bien sabido que muchos jóvenes se sobreponen exitosamente a los entornos desfavorecidos.



Hawkins, Catalano (1990) nos proporcionan las claves para la superación de los factores de riesgo: enriquecer los vínculos prosociales en los ámbitos, familiar, escolar y social; el establecimiento de límites claros y firmes; y enseñar habilidades para la vida.

Por su parte Bernard (1991, 1996) añade la importancia de brindar cuidado y apoyo, tener expectativas elevadas de las posibilidades del alumno y proporcionarle oportunidades de participación. Para la construcción de una sólida y flexible identidad de los alumnos añadimos el pensamiento clásico de la escuela eficaz, resaltando la importancia del afecto y tratamiento personalizado. (Fisker, 1992).

Las relaciones afectivas deberían valorarse mucho más en la escuela, dado que es difícil aprender alguna cosa si uno no tiene amor en su vida [...] Como la escuela es la única fuente probable para muchos [...] necesitamos asegurarnos de que brinde afecto. (O'Connell Higgins, 1994, p. 330)

De hecho consideramos que proporcionar ambientes respetuosos, acogedores, cálidos, comprensivos, enriquecedores,... ayudan a aminorar los efectos negativos de circunstancias adversas que el alumnado deba afrontar en contextos extraescolares. Así pues el protagonismo del docente en cuanto a tutor de resiliencia, evidencia la importancia de su trabajo entre la escuela, la familia y la sociedad (Bernard, 1996). El profesor tiene enormes posibilidades de despertar respeto y confianza en los alumnos, potencia su capacidad de autoaprendizaje, les ayuda aprender de forma colaborativa enseñándose unos a otros... es el entrenador académico de los alumnos. Si además realiza un agrupamiento flexible de su equipo que favorezca la interacción, la colaboración, el intercambio, en el que las normas de convivencia y la disciplina sean reconocidas, respetadas y asumidas por todos los miembros de la clase. Da cabida a una distribución flexible de los contenidos, según sus intereses, profundizando a través del refuerzo

del profesor, pero siendo ellos los protagonistas principales en este proceso de investigación y profundización en los nuevos conocimientos. En síntesis el alumno establece vínculos profundos que traspasan los límites del espacio y del tiempo, favoreciendo su crecimiento la mejora de las destrezas sociales y la narrativa del recuerdo de un buen profesor.

## 2.8 IDENTIDAD Y NARRATIVA

*“Frente al escándalo del olvido,  
la escritura es la prótesis del recuerdo.”*  
Luis Britto García

La identidad narrativa es aquella que se construye a través de los relatos, dando sentido y significado al propio ser en toda su trayectoria vital. Según Ricoeur (1995) para conocer al hombre se debe conocer la secuencia narrativa de su vida. Esta secuencia narrativa está determinada por el factor tiempo, como experiencia de vida del sujeto, con su pasado, presente y futuro, cobrando su sentido en el momento en el que se construye. Por tanto su relato de vida varía según las perspectivas de su etapa de vida. “Sus experiencias constituyen la transformación en sí misma de dicha experiencia” (Van Manan, 2003, p.72).

A través de nuestro pasado, presente y futuro, el significado que adquiere el pasado, en este presente, el narrador lo proyecta hacia el futuro; es en esta reconstrucción desde el presente, en el relato de nuestra historia, como nos damos una identidad al reconocernos en la historia contada.

La reconstrucción de la identidad desde la narrativa, significa contarnos/relatar las epifanías de nuestra vida, estableciendo un orden lógico a nuestro relato, interpretando estos relatos en función de las

características físicas, psíquicas y cognitivas del presente. Es una actividad de secuenciación de imágenes combinadas, en las que vemos el mundo y nos sentimos en él. No es una explicación objetiva y fiel de la realidad, es la interpretación subjetiva y reconstruida por el propio narrador.

**Al narrar nuestra historia le damos una coherencia y justificación a los hechos que son nuestra realidad** (Gestalt) propia e intransferible, que la poseemos y la interpretamos, determinando nuestra identidad personal diferenciada de las demás. Así pues, nos identificamos con ella al construirla y darle significado. “...en el mismo acto que me comprendo a mí mismo a través de la narración, me construyo” (Casarotti, 2005, p. 7). Esta identidad va cambiando a lo largo del tiempo; en las epifanías, o momentos que cambian nuestra vida y las experiencias, pasando a ser un elemento adverso hasta que logro integrarlo en mi propia historia de vida.

La identidad es una definición y comprensión de sí mismo, imaginamos, recordamos y compartimos nuestra experiencia a través del lenguaje. Entendemos en la medida que nos explicamos, damos sentido a nuestra vida a través de la narrativa. (Van Manen, 2003, p.56).

La identidad no es un todo acabado, es la parte de otro todo que son mis circunstancias socio-históricas en continua construcción. Al construir nuestra biografía reflexiono, analizo, interpreto, permitiendo dar una visión más consciente y equilibrada de mí.

## **2.9 APRENDIENDO A APRENDER**

Aprendiendo a aprender convierte la identidad en una posesión dinámica, cambiante y con un carácter identificativo. El cambio constante de los conocimientos nos obliga a una actualización de toda

nuestra trayectoria profesional, este nuevo conocimiento es obtenido a través de la investigación, requiere de la renovación.

El aprendizaje es una reapropiación de una experiencia adquirida que conecta con nuevas formas de entender la profesión, es una reconstrucción de la identidad a partir de nuestra experiencia sin establecer rupturas del sujeto con los logros de su yo vivido.

Las cualidades internas de un buen docente podríamos resumirlas en búsqueda continua de la excelencia (en uno mismo y en los demás) preocupación y fascinación por el crecimiento mismo, el que se proyecte hacia futuros de crecimiento personal, y un compromiso profundo para mejorar las oportunidades de cada uno de sus alumnos.

Otros factores que contribuyen a la buena enseñanza y al aprendizaje satisfactorio pueden ser historias familiares, circunstancias de los padres, los estudiantes, el liderazgo, la cultura de aprendizaje de la escuela, las políticas educativas del gobierno, relevancia y valor percibido del curriculum, la conducta en el aula, la sala de profesores, relaciones con los estudiantes, los padres y la comunidad, conocimientos, destrezas y competencias de los docentes. Los factores que impulsan a un docente comprometido probablemente son muchos más.

## **2.10 EN SÍNTESIS**

En la construcción de la identidad personal es importante no quedarnos atrapados por la incertidumbre, que nos lleva al bloqueo personal, a verlo todo negativamente y no intentar superarnos; por lo cual es muy importante tener metas claras, saber lo que queremos en cada momento y proyectarnos a conseguirlo. Toda esta tarea es facilitada por una visión optimista, que nos hace sentirnos cada vez

más próximos a esa felicidad a la que aspiramos, convirtiendo nuestra actividad cotidiana en una fuente de satisfacción y placer, que camina hacia un futuro “deseado y peleado”.

La identidad personal y profesional es un elemento clave en la formación y desempeño de la labor docente, esto lo convierte en un elemento importante para nuestra investigación, para nuestros docentes en formación y para cualquier persona en su día a día. En nuestro caso el entusiasmo, el sentido de eficacia, la red social, el contacto con los compañeros, a nuestros futuros docentes les lleva a ver la vida de forma positiva sin importar el esfuerzo personal que supone el aproximarse a los retos que cada cual tiene en su vida, alejándose de esa incertidumbre.

Tener una identidad clara, sentir y percibir la autoeficacia, una valoración positiva de sí mismo, nos proyectamos hacia la transformación exitosa y de cambio: esta situación de eficacia, de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencias sociales, académicas y profesionales es lo que denominamos resiliencia, tema que abordaremos en nuestro siguiente capítulo.

Ante la incertidumbre y la posibilidad de quedarse bloqueado es necesario que el individuo tenga unas prioridades claras, que te lleva a tender hacia ellas, esto es a una proyección de futuro. Luchar para conseguir las y hasta incluso salir fortalecido en esta empresa; esto sería la definición de resiliencia que abordamos en el siguiente capítulo. Esta situación es vivida por nuestros docentes en formación.

## Capítulo 3. **LA VIDA Y LA DOCENCIA ESTADOS RESILIENTES**

*Es imposible aportar nada a nadie sin buscar y ver  
en cada cual todo lo bonito que tiene...*  
(Vanistendael, 1996, p. 13)

### **3.1 INTRODUCCIÓN**

Algunos individuos resisten mejor que otros los avatares de la vida y la adversidad, este es un hecho admitido desde hace siglos, pero en gran parte no explicado. A esa capacidad que tiene cada persona para poder afrontar las circunstancias adversas y salir fortalecido de ellas la llamamos resiliencia.

La resiliencia es una metáfora, sobre las posibilidades de reconstrucción humana, que apuesta por suministrar un manto de caricias proveniente del contexto social a la persona herida, con el objetivo de permitirle desarrollar aquellas capacidades y habilidades que le pueden catapultar hacia su transformación. (Forés y Grané, 2012, p. 26)

Este punto de vista supone un cambio en las líneas tradicionales de investigación, de indagar sobre las consecuencias patológicas de la adversidad en la infancia a abordar las fortalezas que permiten superar la adversidad dando lugar a crecimiento personal en las distintas edades y en la comunidad.

Ante el reto que supone responder a la cuestión sexta de esta tesis vamos a desarrollar la teorización que se ha hecho sobre la resiliencia como constructo en educación y desarrollo humano.

Para algunos, la resiliencia, es una metáfora con mitos, cuentos o mejor dicho, un conjunto de historias donde la magia cotidiana está

presente. Es una utopía capaz de transformar nuestra forma de ver muchas cosas y a las personas, es el cambio del “ver para creer” al **“creer para ver”**. Para otros una realidad confirmada por muchas trayectorias existenciales e historias de vida exitosas. Una realidad siempre será algo por ver, por suceder, es lo que se ha dado en llamar el **realismo de la esperanza**. La moraleja de nuestra historia, a menudo, es que el destino está en nuestras manos, el futuro no viene predeterminado, debemos construirlo y nosotros tenemos mucho que decir, es necesario creer que nuestro futuro no es un regalo para nosotros, nuestro futuro es algo que podemos conquistar. Tenemos la capacidad de ser guionistas y protagonistas de nuestra propia historia. “El futuro no es algo que te ocurre, es algo que tu creas, es el secreto para sobrevivir y progresar en épocas de cambio” (Borysenko, 2010, p.12).

De acuerdo con Henderson y Milstein (2003, p. 20) “El fundamento del paradigma de la resiliencia es una perspectiva drásticamente nueva...”. En las tres últimas décadas el concepto de resiliencia ha resultado ser un tema estimulante y fructífero, con gran profusión de autores, enfoques, investigaciones y publicaciones. Hoy la resiliencia se puede considerar un **fenómeno multidimensional** y complejo, que es al mismo tiempo paradigma, proceso, estrategia, rasgo, potencialidad y, además, puede ser aprendida.

Ante esta situación de incertidumbre a la que hacemos referencia en el capítulo 1, la resiliencia podemos considerarla como un **deseo de controlar el porvenir cargado de felicidad** como fin último, para tener una mayor seguridad y un anticipo de controlar el futuro. La vida es lidiar con ese equilibrio inestable que no podemos evitar. La incertidumbre del mañana nos roba la tranquilidad y nos impide disfrutar de la vida. “Para ser feliz no hace falta una vida cómoda sino un corazón ilusionado [...] porque la ilusión es el motor de la felicidad

[...] tener medios económicos o bienestar material no es garantía de felicidad” (Santos, 2013, p. 73). La vida es una mezcla de alegría y sufrimiento, realidades no incompatibles entre sí, que pueden darse juntas. El sufrimiento puede ser fuente de alegría, el sentido del sufrimiento está muy relacionado con el sentido de la vida y, este a la vez, con la búsqueda de felicidad. No pensamos en el sufrimiento sino en el deseo de conseguir un resultado - relacionado con no importa cualquier como si hay un porqué-. Lo importante no es lo que nos pasa, sino como gestionamos lo que nos pasa: la manera de afrontarlo, teniendo en cuenta que cada persona necesita su propio ritmo. El optimismo y la ilusión son los motores que ponen en marcha nuestra vida o que la frenen cuando faltan. También actúan como reguladores para amortiguar los golpes y poder seguir cuando haya salido bien.

La **mayor fortaleza** es la fragilidad de reconocerse imperfecto: es estar abierto al cambio, al crecimiento personal, en términos educativos diríamos un aprender a aprender. Vivir es encontrarse con la incertidumbre, interrogarse por un futuro que está por llegar al que nos aproximamos a través del esfuerzo diario. Por eso el sufrimiento es la escuela de la vida donde aprendemos a conocer nuestra verdad más íntima. Lo más positivo es ocuparnos de lo que podemos hacer y tenemos a nuestro alcance. Son las pequeñas cosas de la vida las que nos hacen felices, aunque a veces no las tenemos en cuenta por su cotidianidad; no nos importa el por qué, pues descubrimos el para qué: el auténtico sentido de la vida, no vemos la vida como es, sino como somos; percibimos la realidad en función de nuestras experiencias.

Ante la incertidumbre, necesitamos aprender a interpretar los acontecimientos de otra manera, a reflexionar sobre nosotros mismos para hacer una valoración de nuestra propia persona y de la vida con un enfoque más positivo.



## **3.2 HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA RESILIENCIA**

“La resiliencia es un concepto fácil de entender pero difícil de definir” (Osborn, 1994, p.12). El **concepto de resiliencia** no siempre es fácil de definir, la ambigüedad terminológica, los múltiples factores implicados, las numerosas teorías y modelos desarrollados sobre este término, la diversidad de disciplinas científicas desde la que se estudia, la proliferación de investigaciones y aplicaciones prácticas, dan la imagen de constructo demasiado amplio y complejo, complejidad que, por otro lado, es una manifestación de su riqueza, a esta polifonía le llamamos resiliencia.

En esta búsqueda conceptual, iremos desgranando el término, tal como se ha ido ampliando y adaptando su aplicación a los distintos contextos de trabajo, eligiendo los elementos y recursos que mejor se ajusten a cada uno, como reconoce Werner (2005, p. 3), es improbable “que se descubra una varita mágica, un único programa de intervención que tenga éxito todas las veces...”

### **3.2.1 Aproximación etimológica. De la física de los materiales a las ciencias sociales**

Una primera aproximación para el conocimiento de la resiliencia la encontramos en la procedencia del vocablo y en su definición. De aparición reciente en las ciencias sociales, es tomado del inglés *resilience*, *resilency*, si bien procede del término latino *resilio-resilire*, que etimológicamente significa “botar, rebotar, o saltar de nuevo”. Originariamente fue usada para referirse a la cualidades de elasticidad y plasticidad de algunos materiales (Greene y Conrad, 2002).

A pesar de su origen latino, es exportado desde el inglés a las distintas lenguas, incluida la nuestra donde no tiene buena acogida, y en las primeras publicaciones aludían a la “superación de adversidades”. Recientemente la RAE, en un avance de la vigésima tercera edición, ha aprobado la inclusión de la palabra “resiliencia” en el diccionario, con una doble acepción: 1. f. Psicológica. Capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas. 2. f. Mecánica. Capacidad de un material elástico para absorber y almacenar energía a la deformación y recuperar su estado original, después de soportar un impacto o fuerza deformadora.

Dicho término ha sido adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanas y con éxito (Rutter, 1993).

Así, la resiliencia, como concepto diferenciado, en Psicología y Ciencias Sociales, toma fuerza a partir de la década de los 70 del siglo pasado (Masten, 2001), experimentando un gran desarrollo, fundamentado y adaptado por los estudios realizados. Hoy es considerada un proceso dinámico centrado en la capacidad humana de seguir adelante, adaptarse, superarse, comprender las situaciones traumáticas, estresantes y conflictivas, saliendo transformados.

### **3.2.2 Evolución conceptual. Conceptos afines**

La resiliencia es un concepto difundido en los últimos años, que ha sucedido a otros desarrollados en el Siglo XX, con los que mantiene similitud y ciertas diferencias. Conceptos que en ocasiones se han hecho equivalentes a la resiliencia, en otras son elementos centrales de la misma y en otros se ha propuesto su sustitución por esta. En la literatura psicológica encontramos algunos conceptos cercanos, e incluso coincidentes razón por la que nos limitaremos a enumerarlos:

- **“Invulnerabilidad”**, se introduce en la década de los 70, entendida como la característica de todos aquellos que no se ven afectados por una adversidad de la que se espera que cause consecuencias (Anthony, 1974), (surgió paralelamente a las primeras investigaciones sobre resiliencia). Para Rutter (1985) resulta confuso y equivoco, presupone una característica inmutable e innata y una resistencia absoluta ante las situaciones de riesgo, cuando en realidad depende tanto de factores constitucionales como ambientales, la resistencia es relativa, y varía con la etapa del desarrollo.
- **“Coping”**, enfrentamiento o afrontamiento de las situaciones con estrategias adaptativas vs inadaptativas (Anthony, 1974), haciendo frente y asumiendo la adversidad sin derrumbarse.
- **“Hardiness”**, o personalidad resistente, propuesto por Kobasa (1979a, 1979b), cuyos componentes son: compromiso, control y desafío (Godoy-Izquierdo y Godoy, 2002). Es un patrón de personalidad que ayuda a transformar las situaciones de desastres potenciales en ventajas u oportunidades de crecimiento (Maddi, 2002; Maddi y Khoshaba, 2005), en lo que Kobasa ha denominado “afrontamiento transformacional” en los sujetos con alta resistencia, y “afrontamiento regresivo” en los sujetos con baja resistencia (Godoy-Izquierdo y Godoy, 2002).
- **“Ego-resiliency”** utilizado por Block y Block (1980, p. 48), es “la capacidad dinámica de un individuo para modificar su nivel modal de control del ego, en una u otra dirección, como una función de las características de la demanda del ambiente”.
- En estos últimos años el **“estrés”** del profesor ha sido un tema candente en los medios de comunicación, la relación con la resiliencia estriba en que ambos términos proceden de la física,

de la capacidad de resistencia de un material a ser dañado por una presión externa; considerando el estrés como la fuerza que puede resistir un material hasta ser deformado **sin posibilidad** de recuperación, y la **resiliencia como la capacidad de resistencia y recuperación** sin deformarse definitivamente (Santos, 2013, p. 99).

En contraposición a estos términos, la resiliencia es un concepto polisémico y poliédrico, hace referencia a dos elementos básicos que siempre están presentes: primero la noción de **adversidad** entendida como trauma, riesgo, amenaza, siempre presentes en la biografía de una persona, y en segundo lugar la noción de **adaptación positiva** entendida como superación del trauma.

Rojas Marcos (2011) al referirse a la resiliencia como cualidad humana señala:

No he encontrado ningún término que resuma y comunique, en una sola palabra, esta simbiosis natural y única de flexibilidad, resistencia, adaptación y recuperación. Profundizar en las cualidades positivas naturales de la persona para vencer e incluso para sacarle algo positivo a la adversidad no debe interpretarse erróneamente como una forma de infravalorar, ignorar o negar los aspectos negativos y dolorosos de nuestra existencia. [...] es reconocer el hecho de que para vivir una vida saludable y completa no basta con curar los males que nos aquejan, sino que es igual de importante conocer y fortificar los aspectos favorables de nuestra naturaleza, que nos ayudan a protegernos y a superar los duros golpes que nos asesta la vida. (p. 17).

La resiliencia aparece en la vida cotidiana como una palabra de uso común, no obstante ya anticipábamos que, en el desarrollo histórico del término, no existe un consenso sobre su definición. Muchos son los enfoques y autores que la incorporan a sus trabajos, favoreciendo los cambios en su definición, implicaciones y formas de introducirla en los distintos contextos.

Una primera aproximación considera **la resiliencia como capacidad individual** basada en ciertas características personales. En esta línea se encuentran las definiciones de Bernard (1996), Manciaux, Vanistendael, Lecomte, Cyrulnik (2003), y Grotberg (2006), entre otras.

La resiliencia es la capacidad de un individuo de reaccionar y recuperarse ante las adversidades, lo que implica un conjunto de cualidades que fomentan un proceso de adaptación exitosa y de transformación, a pesar de los riesgos y de la propia adversidad. (Bernard, 1996, p. 97)

La resiliencia es la capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves. (Manciaux, Vanistendael, Lecomte, Cyrulnik, 2003, p. 22)

La resiliencia es la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformados por estas. Nadie escapa a las adversidades” (Grotberg, 2006, p. 20). Las conductas resilientes pueden responder a la adversidad por una parte manteniendo la calma y el desarrollo normal a pesar de la adversidad y por otra promoviendo el crecimiento personal más allá del nivel presente de funcionamiento. (Grotberg, 1995, p. 2).

Atendiendo a las anteriores definiciones, la resiliencia es adaptarse a la nueva situación, encontrar sentido a la vida, lograr que esta sea más productiva, con mayor motivación y satisfacción personal.

Una segunda aproximación la considera **como un proceso dinámico** que lleva a la persona, a los grupos o a las comunidades a superar la adversidad y adaptarse en situaciones y contextos adversos. En esta línea se encuentra algunas definiciones como las de Luthar, Cicchetti y Becker (2000), Masten y Coatsworth (1998), Richardson, Neieger, Jensen y Kumpfer (1990):

El proceso de afrontamiento de eventos vitales desgarradores, estresantes o desafiantes de un modo que

proporciona al individuo protección adicional y habilidades de afrontamiento nuevas, adicionales a las que tenía previamente a la ruptura resultante del evento. (Richardson, Neieger, Jensen y Kumpfer, 1990, p. 34)

Constructo dinámico que incluye una amplia clase de fenómenos implicados en las adaptaciones exitosas en el contexto de amenazas significativas para el desarrollo. (Masten y Coatsworth, 1998, p. 206)

“La resiliencia es un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad”. (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000, p. 543)

¿Cómo afrontar estos episodios difíciles que rompen la trama biográfica del individuo? Esto implica que el sujeto, por una parte va a ser expuesto a una amenaza significativa o a una adversidad severa y, por otra que lleva a cabo una **adaptación positiva** a pesar de las importantes agresiones producidas sobre el proceso de desarrollo.

Y, por último, la noción de resiliencia como **fuerza o energía**, que encontramos en Manciaux y Tomkiewicz (2000), y en Richardson (2002):

Resiliar [résilier] es recuperarse, ir hacia adelante tras una enfermedad, un trauma o un estrés. Es vencer las pruebas y las crisis de la vida, es decir, resistirlas primero y superarlas después, para seguir viviendo lo mejor posible. Es rescindir [résilier], un contrato con la adversidad. (Manciaux y Tomkiewicz, 2000, p. 316)

“La resiliencia es la fuerza que **controla o empuja a la mejora personal**” (Richardson, 2002, p. 313). Es más que resistir, es aprender a vivir, tiene más relación con la **capacidad proactiva** de reescribir el guion biográfico que con la actitud pasiva de resistir el impulso de una situación traumática. Los resilientes tienen una personalidad madura, estable que es la aspiración básica de todo ser humano. Alcanzarla supone un equilibrio en el desarrollo personal entre inteligencia, sentimientos y voluntad, al tiempo que su desarrollo armónico favorece

la salud mental. Debemos permitir que cada uno de estos aspectos tenga su lugar, pues la personalidad resiliente supone una buena estructuración, ya que se construye sobre las virtudes.

Cuando nos enfrentamos a situaciones adversas, después de pasar por los primeros estados de rebelión, enfado, rabia, angustia, tristeza y miedo, la persona resiliente comienza un proceso de adaptación que para Santos (2013, pp. 33-34) supone:

- “Aceptar la nueva situación no con resignación, sino mirando hacia la meta.
- Sobreponerse, esto es mirar hacia el futuro con esperanza, sin dejarse dominar por la pena, la culpa o el error.
- Recuperarse, mantener el esfuerzo y la lucha, con perseverancia y actitud positiva que apunten a la superación.
- Superarse como experiencia aprendida. Las personas resilientes tienen mayor equilibrio emocional frente a las situaciones de estrés y soportan mejor la presión. Esto les proporciona sensación de control ante los acontecimientos y mayor capacidad para afrontar retos”.

Por otra parte Fergus y Zimetman (2005), en su revisión del tema, indican que la resiliencia se refiere al proceso de superar los efectos negativos de la exposición al riesgo, al afrontamiento exitoso de las experiencias traumáticas y la evitación de las trayectorias negativas asociadas con el riesgo. Para que aparezca la resiliencia tienen que estar presentes tanto factores de riesgo como de protección que reduzcan o eviten un resultado negativo y ayuden a conseguir un resultado positivo. Es apoyarse en las fortalezas y no en los déficits.

Garmezy (1993) señala el poder de recuperación y la vuelta a los patrones de adaptación y competencia para hacer frente a situaciones estresantes y salir exitosos:

El elemento central de la resiliencia se encuentra en el poder de recuperación de la habilidad de volver de nuevo a los patrones de adaptación y competencia que caracterizan al individuo antes de un periodo estresante; Siendo las competencias las que miden el éxito y los logros en el cumplimiento de las principales expectativas de adaptación, para personas de una edad determinada en nuestro contexto social. (Garmezy, 1993, pp. 129-130).

Bach y Forés (2008, p. 48), amplían el campo de la resiliencia a grupos humanos como son las familias, minorías étnicas, comunidades educativas, y la definen como “capacidad que tenemos las personas, familias, grupos o comunidades de saber afrontar, sobreponernos a las adversidades y salir airosos o transformados. Heridos pero no vencidos”, añadiendo:

La resiliencia no es una sustancia, algo hecho; más bien es una obra de tejedor que enhebra la seda de las capacidades personales con la seda afectiva y social de un proceso inacabado. Todas las personas hemos de tejer nuestra personalidad con el ganchillo de un punto de encuentro afectivo y social. Dicho con otras palabras, la resiliencia es un proceso diacrónico y sincrónico, donde las fuerzas biológicas se articulan con el contexto social para posibilitar la transformación de la persona traumatizada. (Forés y Grané, 2012, p. 32)

Así consideran que es una capacidad individual que puede ser desarrollada o promovida, de acuerdo con el proceso de interacción que la persona establece con los distintos elementos de su entorno, dando como resultado la superación de las situaciones traumáticas.

En la misma línea Barudy y Dantagnan (2005, p. 58) señalan: “la resiliencia es una capacidad que emerge de las interacciones sociales. Esta capacidad es sobre todo el resultado de nutrientes afectivos, cognitivos, relacionales y éticos que los niños y niñas reciben de su entorno”.



Hemos visto que no existe una definición consensuada sobre resiliencia e incluso, en ocasiones, se confunde con otros conceptos relacionados, no obstante, sí existe cierto **acuerdo en el concepto general** referido a la capacidad de sobreponerse a la adversidad, recuperarse y salir fortalecido con éxito, logrando competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a situaciones graves de estrés y dificultad grave (Grotberg, 1995; Munist, et al. 1998; Rojas Marcos, 2010; Rutter, 1985). Hay unanimidad en asumir que implica competencia y afrontamiento efectivo y positivo en respuesta al riesgo o a la adversidad (Luthar y Cushing, 1999).

El concepto se ha ido ampliando a lo largo del tiempo y **la resiliencia hoy** la definimos como: Las fortalezas que desarrollan y/o potencian las personas, familias y/o comunidades ante adversidades crónicas (situaciones de pobreza, disfunción familiar, ...) o puntuales (accidente, enfermedad, atentado terrorista, desastre natural,...) siendo estas, el resultado de los procesos que se generan de la interacción entre los factores de protección y de riesgo tanto individuales como ambientales (Mateu, Gil y Renedo, 2009).

Con todo ello la resiliencia es un proceso dinámico que surge de las cualidades del individuo en relación con las circunstancias de su historia vital. Nos deja huella y se manifiesta en nuestra forma de ser, pensar y actuar, es el reflejo de nuestra identidad. No todo lo bueno del individuo se conserva a lo largo del tiempo y también lo malo puede cambiarse a voluntad, por ello, la resiliencia no es algo absoluto y medible, es un proceso **dinámico** en el que intervienen cualidades del individuo y su historia de vida. Así pues un acontecimiento traumático, una caída, al pasar por el tamiz de nuestra propia vida, para unos pasa a ser un impulso y otros se convierten en víctima de su fracaso.

Después de presentar una muestra de la evolución y complejidad conceptual de la resiliencia, según algunos autores, abordaremos las

distintas escuelas de investigación en resiliencia, cuyas aportaciones delimitan el desarrollo teórico y las distintas líneas de investigación e intervención en resiliencia.

### **3.3 ESCUELAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN RESILIENCIA**

El estudio científico de la resiliencia puede ser reciente, no obstante es una cualidad que parece existir desde tiempos inmemoriales. Con mucha probabilidad, la resiliencia humana existía ya con los primeros seres humanos, de hecho en muchas culturas las leyendas, las canciones o historias cotidianas están inspiradas en temas de héroes y heroínas, como la resiliencia misma (Vanistendael, 2011).

Se da la paradoja de que las cosas, aunque ya existan, no entran a formar parte del universo de lo posible, hasta que alguien no les pone nombre y las da a conocer. En nuestro caso, la resiliencia siempre estuvo ahí, hasta que se le puso nombre, se le dio una definición y es aceptada por la comunidad científica.

**El campo de estudio de la resiliencia**, se inicia en la escuela anglosajona con dos generaciones diferenciadas de investigación. Su posterior expansión por Europa y América Latina dará lugar a las escuelas europea, y latinoamericana. En la actualidad se abre camino una nueva generación transfronteriza, no definida dentro de ningún contexto geográfico, que se desarrolla en tiempo real a través de la red de redes.

Intelectualmente podríamos hablar de tres corrientes: la norteamericana, esencialmente conductista, pragmática y centrada en lo individual; la europea, con enfoque psicoanalítico y una perspectiva ética; y la latinoamericana

de raigambre comunitaria, enfocada a lo social como lógica respuesta a los problemas del contexto. (Suárez Ojeda, 2004, p. 19)

Pasaremos a describir el cambio de paradigma en el estudio de la resiliencia y las distintas corrientes con autores y aportaciones más significativas, con el fin de aproximarnos a las cualidades de un buen profesor que hagan posible el desarrollo personal del alumnado y el propio profesional, intentando dar una respuesta a los objetivos 4 y 5 de este trabajo Doctoral.

### **3.3.1 Cambio de paradigma: del modelo de riesgo al de superación de la adversidad**

El campo de investigación de la resiliencia surge en la década de los 70 del pasado siglo, con el auge de las investigaciones basadas en el estudio de la patología y de los factores de riesgo desencadenantes de esta (Antony, 1974; Garmezy, 1971; Kobasa, 1979; Werner, 1989). El modelo de vulnerabilidad o riesgo, paradigma dominante, no detectaba a aquellos niños que viviendo en las mismas circunstancias adversas no desarrollaban la patología. Esto motivo un cambio de paradigma que, emerge como resultado de las investigaciones sobre los factores de riesgo (Greene y Conrand, 2002), con la **identificación fenomenológica de características de los supervivientes**, en especial de niños y jóvenes que, vivían o habían vivido situaciones de alto riesgo en su infancia, y no desarrollaban ninguna patología.

El paradigma emergente centra su interés en los recursos competencias, capacidades y estrategias de ajuste que la persona tiene para afrontar y superar la adversidad, naciendo un nuevo paradigma el de la resiliencia y los factores de protección. Estas primeras investigaciones son criticadas por Cyrulnik (2001, p. 86) al opinar que presentan un “sesgo de profesionalismo” por utilizar un método retrospectivo, que sólo analizaba los sujetos con problemas, sin tener en

cuenta aquellos que habiendo vivido en circunstancias similares, no desarrollaban la patología.

Un estudio representativo es el llevado a cabo por Werner y Smith (1992) en la isla de Kaoui (archipiélago de Hawai), con una muestra de 700 niños nacidos en 1955, provenientes de familias que vivían en entornos desfavorecidos, expuestos a riesgos prenatales, perinatales y postnatales. Utilizando una **metodología longitudinal prospectiva**, y dando por supuesto que todos ellos terminarían padeciendo algún tipo de trastornos, siguieron a 500 de estos niños durante más de 30 años. Todos vivieron penalidades, incluso una tercera parte sufrió experiencias de estrés y/o fueron criados por familias disfuncionales. Tal como se esperaba desde los modelos de riesgo, muchos presentaban patologías físicas, psicológicas y sociales. Pero contra todo pronóstico, contemplaron que un treinta por ciento de ellos había alcanzado un desarrollo sano y positivo, se hicieron jóvenes adultos competentes, bien integrados y vivían una vida normal. A estos niños que, a priori, eran vulnerables pero lograron sobreponerse a las duras circunstancias de su infancia y realizar una vida plena de sentido, en principio los llamaron invulnerables, invencibles, y más adelante, con el cambio de paradigma, resilientes (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 2006; Werner y Smith, 1992).

Buscando las causas, el por qué no desarrollaban patologías, inicialmente se pensó en cuestiones genéticas, que fueron descartadas. Descubrieron que todos estos sujetos tenían un mismo común denominador: la presencia de un adulto significativo, carismático, de calidad (familiar o no); que les aceptó de manera incondicional, independientemente de su temperamento, aspecto físico o inteligencia; sentían que su esfuerzo, su **competencia** y **autovaloración**, eran **reconocidos y fomentados**. Así comprobaron que la influencia más

positiva para estos niños, era una relación cariñosa y estrecha con un adulto significativo (Werner y Smith, 1992).

Con este estudio, Wermer también demostró que una infancia infeliz no hace que necesariamente se tenga posteriormente un desarrollo negativo y que ese niño esté condenado al fracaso en su vida adulta.

Estudios como este llevaron, a la comunidad científica, a interesarse no por las claves de la enfermedad o del déficit (modelo médico), sino por los supervivientes que conseguían adaptarse en condiciones extremas. Llegaron a la conclusión que la aparición de la capacidad de sobreponerse a la adversidad, depende de la interacción de la persona con su red social, descartando que se debiera a factores innatos, se aislaron los factores determinantes internos y externos.

### **3.3.2 La escuela anglosajona**

Se desarrolla en el marco geográfico de EEUU y Reino unido, donde dos generaciones llevan a cabo las primeras investigaciones en resiliencia.

La **primera generación** de investigación define la resiliencia como una habilidad o **capacidad** individual de enfrentarse, sobreponerse y fortalecerse ante la adversidad. Algunos investigadores como Beardslee (1989) y Garmezy (1991) la plantean como capacidad de recuperación ante un trauma. Focaliza sus primeras investigaciones en la infancia en situación de riesgo, tratando de identificar los factores de riesgo y aquellos individuos que se adaptan a pesar de las predicciones de riesgo.

A esta generación pertenecen las investigaciones de Garmezy (1971) sobre los riesgos de hijos de padres esquizofrénicos para desarrollar la enfermedad; Antony (1974) sobre niños vulnerables.

Destacando la iniciada en 1955 por Werner y Smith (1992), anteriormente descrita. Es en 1984 cuando Werner divulga un nuevo término “resiliencia” para referirse a los individuos que lograron un desarrollo sano y satisfactorio inmersos en ambientes cargados de situaciones adversas (Tomkiewicz, 2004).

Estos primeros estudios concluyen que la resiliencia está basada en un conjunto de características personales (empatía, afectividad, autonomía, humor, competencia, etc.), y empiezan a poner de manifiesto la importancia de factores externos como la familia o el apoyo de un adulto significativo (Beardslee y Podorefsky, 1988; Garmezy, 1991b, 1993; Masten y Garmezy, 1985; Rutter, 1979; Werner y Smith, 1982, 1992). Estos resultados han servido de base en el diseño de programas aplicados para el desarrollo de las competencias encontradas en los niños resilientes.

Una **segunda generación** de investigadores, con un enfoque más interpretativo, trata de comprender el **proceso** que permite a las personas superar la adversidad y salir transformadas de ella (resultados resilientes), atendiendo a procesos intrapsíquicos, sociales y relacionales que pueden ser promovidos; da importancia a la interacción entre el individuo y el medio, creando modelos ecológicos. Amplia el campo de estudio de la infancia a la adolescencia y las familias.

Uno de los máximos exponentes de esta generación el británico Rutter (1987), considera la resiliencia un proceso dinámico y diacrónico, en el que los factores internos y externos pueden cambiar con el tiempo, y la dinámica entre los factores de protección y de riesgo es la base de la adaptación resiliente. A diferencia de la generación anterior supone que “las influencias genéticas pueden actuar tanto a través de mecanismos protectores como de riesgo y, en la práctica, la mayoría de los desórdenes más comunes posiblemente implican una

compleja mezcla de ambos” (Rutter, 1999, p. 123). Señala que, a priori, estos factores no pueden categorizarse como protectores o de riesgo, argumentando que sólo pueden establecerse al estudiar “los procesos específicos que operan en circunstancias particulares con resultados particulares” (Rutter, 1993, p. 627), teniendo en cuenta las circunstancias precedentes y consecuentes, de ahí la necesidad de la perspectiva diacrónica para el análisis de la resiliencia.

Otra de sus aportaciones relevantes a la dinámica procesual de la resiliencia son los puntos de inflexión, producidos cuando experiencias nuevas rompen los círculos viciosos generados por la concatenación de factores negativos, permitiendo superar la adversidad. Igualmente importante es la transferibilidad de las experiencias resilientes, así: “el éxito en un área proporciona a las personas sentimientos positivos de autoeficacia y autoestima, hecho que hace más probable que puedan adoptar medidas activas para afrontar los retos en otros aspectos de la vida” (Rutter, 1993, p. 629).

No olvida la diversidad de circunstancias adversas que se pueden plantear, ni la diversidad de sujetos con características personales y sociales particulares, ni por supuesto la diversidad de resultados como criterios de resiliencia (Rutter, 2006).

Sus estudios inicialmente se centran en la identificación de los factores de riesgo y posteriormente en la identificación de la dinámica y mecanismos protectores que intervienen o subyacen en cada situación. A medida que se profundiza en el estudio de la resiliencia, dado que esta puede darse en cualquier momento de la vida, se va afianzando la idea que la infancia es un periodo importantísimo para establecer las bases de los comportamientos resilientes futuros.

Otra figura destacada es Grotberg (1996), para quien los factores de protección, además de ser arbitrarios, responden a un modelo

médico destinado a la prevención, algo incoherente con la idea de resiliencia. Si los factores de protección realmente protegieran del riesgo, la resiliencia entendida como “la capacidad humana de hacer frente, superar, salir fortalecido e incluso ser transformado por las experiencias de adversidad” (Grotberg, 1996, p. 3), no se manifestaría. Por ello propone cambiar de denominación los factores de protección y llamarlos factores de resiliencia y, alejándose de la dicotomía riesgo/protección, aportar una mayor claridad y flexibilidad al análisis.

Diferencia entre factores de resiliencia, comportamientos resilientes y resultados resilientes, argumentando que dado que las conductas resilientes necesitan de la interacción dinámica de los factores de resiliencia, “promover factores de resiliencia y mostrar conductas resilientes requiere estrategias diferentes” (Grotberg, 2001, p. 19). Añade que la evaluación de la resiliencia debe hacerse teniendo en cuenta la interacción de los diversos factores que dan lugar a los llamados “resultados resilientes”.

Divide los factores de resiliencia en fortalezas internas desarrolladas (I am/yo soy o estoy), apoyo externo recibido (I have/yo tengo) y habilidades sociales y de resolución de conflictos adquiridas (I can/yo puedo) (Grotberg, 2006, pp. 21-22), que constituirán la base para la elaboración de su modelo de intervención.

Su concepción de la resiliencia como una “capacidad universal que permite a una persona, un grupo o una comunidad, impedir, reducir o superar los efectos nocivos de la adversidad” (Grotberg, 1995, p. 4), es el exponente de una visión integradora que le lleva a ampliar el sujeto de la resiliencia a personas, grupos y comunidades, a traspasar el marco de estudio tradicional y crear un modelo para la promoción de la resiliencia aplicable a múltiples entornos. Grotberg, (1999, 2001) en la misma línea que Rutter (1985, 1987, 1993) defiende la necesidad de adaptar estos programas en función de la adversidad, las personas



implicadas, los diferentes contextos, considerando específicamente las diferencias de edad y género.

Creadora del International Resilience Research Project/Proyecto Internacional de Investigación sobre Resiliencia, desde el que se coordinaron investigaciones, llevadas a cabo en distintos países, para identificar la presencia de factores resilientes desde la infancia hasta los doce años. Lo novedoso de estas, determinar la forma en que eran promovidos los factores de resiliencia, en lugar de identificar los factores que diferenciaban a los niños resilientes de sus coetáneos no resilientes.

La segunda generación se centró en establecer cuál es la dinámica entre los factores que permiten una adaptación positiva. **Pone el énfasis en el proceso, en la promoción y en el contexto social.** A pesar de las divergencias surgidas respecto a los indicadores que deben utilizarse para evaluar la resiliencia (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000; Grotberg, 1999; Rutter, 1999), buscan aplicaciones prácticas para su promoción. Esto tiene unas **implicaciones** muy importantes para el mundo educativo, **admitir que la resiliencia se aprende, supone que se puede enseñar a ser resiliente.**

### **3.3.3 La escuela europea**

La escuela europea comienza su andadura en la última década del siglo XX. Desarrolla un marco conceptual propio, una forma particular de concebir la resiliencia y de enfocar las aplicaciones prácticas. Destaca el gran número de profesionales del mundo de la medicina, la psiquiatría y de la intervención social interesados por este tema que han contribuido a su interpretación y desarrollo.

Sitúa al individuo como referente de la experiencia y da especial importancia a la teoría del vínculo, a la noción de representación y a la

participación del sujeto en la elección de su desarrollo. Entiende que la resiliencia es la respuesta para salvaguardar el sentido de la propia vida, como principio de supervivencia en situaciones o hechos que comprometen gravemente la posibilidad de supervivencia y que ocasionan daños severos a la vida psíquica (Colmenares, 2002, p. 88).

Uno de los máximos representantes y divulgadores Boris Cyrulnik, neuropsiquiatra, psicoanalista y etólogo, es un claro ejemplo de resiliencia. De origen judío, siendo un niño fue deportado con su familia a un campo de concentración donde mueren sus padres y del que logra huir con tan sólo seis años. A pesar de tener una infancia dura en centros y familias de acogida, gracias al apoyo de adultos significativos, consigue estudiar medicina y especializarse en psiquiatría. Sus experiencias traumáticas en la infancia le llevan a desarrollar una profunda convicción sobre la validez de la resiliencia como constructo.

Concibe la resiliencia como la capacidad de recuperación ante un trauma: “la noción de resiliencia trata de comprender de qué manera un golpe puede ser asimilado, puede provocar efectos variables e incluso un rebote” (Cyrulnik, 2001, p. 40). Planteamiento que le lleva a desarrollar la teoría del trauma centrada en el concepto psicoanalítico de “doble golpe”, el inicial que produce el trauma y el provocado al volver a sufrir por el rechazo o estigmatización del entorno social.

Si el primer golpe se encaja en la vida real y provoca el sufrimiento de la herida o la carencia, el segundo golpe se padece cuando la persona se ve estigmatizada, humillada, abandonada o no comprendida por las personas de su contexto social. Este segundo golpe está relacionado con la representación de lo que es real, con el signo de la narración elaborada por uno mismo y por los otros, que intentan explicar el horror que ha sufrido. Esta idea la consideramos interesante

para el análisis e interpretación de las autobiografías llevado a cabo en esta Tesis Doctoral.

Se sirve del oxímoron, metáfora en la que se relacionan dos vocablos de significado opuesto o excluyente. Con ella intenta revelar la contradicción de ciertos estados de ánimo: “oscura claridad”, “maravilloso sufrimiento”, “sol negro de melancolía” “el realismo de la esperanza”,... para representar cómo ante un trauma la persona “se adapta dividiéndose”: una parte se queda con la herida, en tanto que la otra desarrolla la resiliencia (Cyrulnik, 2001, p. 41).

Según su visión la resiliencia, es al mismo tiempo un proceso sincrónico y diacrónico, que está íntimamente ligada a la interacción con los demás, “se entreteje en la interacción con los medios ecológicos, afectivos y verbales” (Cyrulnik, 2001, p. 15). La considera consustancial al ser humano, de manera que “todos somos resilientes puesto que ninguno de nosotros ha tenido la suerte de ignorar el sufrimiento” (ibídem, p. 193). Resalta la figura del tutor de resiliencia, que va a ser la piedra angular del desarrollo de la resiliencia en la infancia, nosotros le llamaremos adulto de calidad. A este respecto nos dice:

A veces basta con una maestra que con una frase devolvió la esperanza a un niño, un monitor deportivo que le hizo comprender que las relaciones humanas podían ser fáciles, un cura que transfiguró el sufrimiento en trascendencia, un jardinero, un comediante, un escritor, cualquiera pudo dar cuerpo al sencillo significado: «Es posible salir airoso. (Cyrulnik, 2002, p. 214)

A diferencia de la segunda generación anglosajona concede gran importancia al marco narrativo personal, como posibilidad de relatar el trauma, y como acción terapéutica que nos lleva a la resiliencia: “para iniciar un trabajo de resiliencia, debemos iluminar de nuevo el mundo y volver a conferirle coherencia. La herramienta que nos permite realizar este trabajo, se llama narración” (Cyrulnik, 2003, p. 67).

Otro claro exponente es Vanistendael (1994, p. 11), sociólogo belga y jefe de investigación de la Oficina Internacional Católica de la Infancia (BICE). Se puede considerar que introduce una visión moral de la resiliencia, entendida como la “capacidad para tener éxito de modo aceptable para la sociedad, a pesar de un estrés o una adversidad que implica normalmente un alto riesgo de resultados negativos”. Supone que la resiliencia consta de dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, que se traduce en la capacidad para proteger la propia identidad bajo presión, y la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles.

Desarrolla la metáfora de la casita de resiliencia con la que nos explica cómo se construye la capacidad de enfrentar la adversidad. La **casita de Vanistendael** o cómo construimos resiliencia (1994).

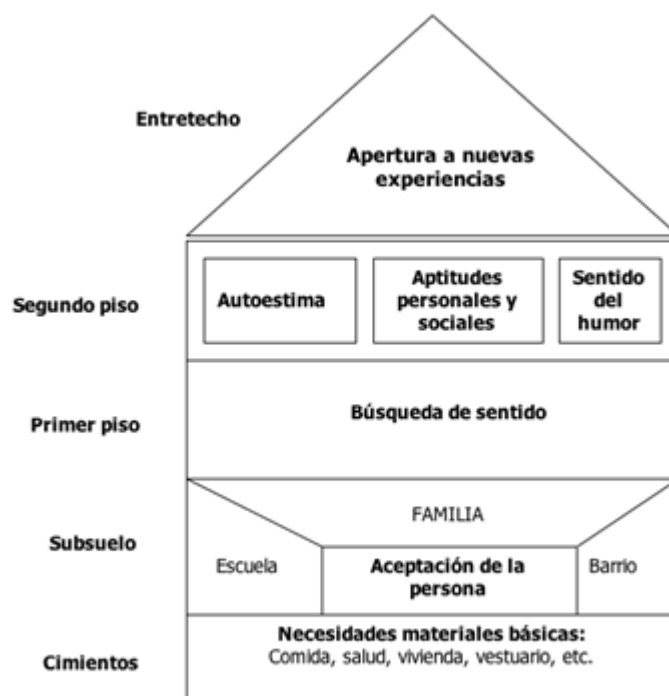


Figura 1. La casita de Vanistendael (1994)

En sus cimientos, sitúa las necesidades básicas y la aceptación de uno mismo; en la planta baja, la interacción cotidiana con la familia, amistades y redes de apoyo que permiten y facilitan dar un sentido a la vida; en el primer piso, la autoestima, el desarrollo de habilidades y competencias para la vida y el sentido del humor; y en el desván, la capacidad de disfrutar, ser creativo y otras experiencias a descubrir. Equiparar su construcción con la de una casa permite simplificar el proceso, convirtiendo su conocimiento en un material significativo que facilite su comprensión.

Una casa, como una persona resiliente, no tiene una estructura rígida. Ha sido construida, tiene su historia, y necesita recibir cuidados y hacer las reparaciones y mejoras pertinentes. Las distintas habitaciones se comunican con escaleras y puertas, lo que significa que los diferentes elementos que promueven la resiliencia están entrelazados.

En líneas generales la escuela europea sitúa la resiliencia en la intersección entre la persona y su entorno, tal como recogen Manciaux et al. (2003, p.23): “en todo momento, la resiliencia es el fruto de la interacción entre el propio individuo y su entorno, entre las huellas de sus vivencias anteriores y el contexto del momento en materia política, económica, social o humana”.

Le da al individuo un papel más activo, no como poseedor de unas características, sino como sujeto que teje su propia historia en un contexto social y cultural con poder de elección ante la adversidad, despojándolo de la condición de víctima. Así pues la resiliencia es una capacidad generadora de desarrollo humano tanto personal como grupal.

### **3.3.4 La escuela latinoamericana**

La escuela latinoamericana, con desarrollos más prácticos, toma fuerza en la década de los noventa del siglo pasado. Aporta un cambio

epistemológico a través de lo que se ha llamado **resiliencia comunitaria**, “modificando el objeto de estudio, la postura del observador y los criterios de observación y validación del fenómeno” (Suarez, 2001, p. 70).

La resiliencia individual y la resiliencia comunitaria son expresiones diferenciadas de un mismo fenómeno. No están en contradicción entre sí, ni se constituyen como posiciones excluyentes. La resiliencia del individuo influye en el grupo generando conductas resilientes colectivas. Así mismo la resiliencia del grupo impacta también en el individuo, provocando respuestas resilientes de este. (Sarquis y Zacariño, 2004, pp. 348-349)

Sin olvidar el enfoque personal de la resiliencia, dada la vulnerabilidad de buena parte de la población latinoamericana, plantea el trabajo de la resiliencia en el espacio grupal por su efecto multiplicador, al permitir ampliar los procesos resilientes a la comunidad de pertenencia. Así el enfoque de la resiliencia comunitaria determinará las relaciones sociales y grupales, las manifestaciones culturales y valores comunitarios que están en la base del proceso resiliente colectivo.

Uno de sus impulsores más destacados Melillo (2004), traspasa el **ámbito de lo psicológico a lo social** a través del compromiso activo con la justicia y el bienestar de la propia sociedad en su conjunto. Introduce el término **“pilares”** de resiliencia para describir los elementos base de la resiliencia comunitaria que son:

La autoestima colectiva, identidad cultural, humor social, honestidad estatal y solidaridad, de manera que los dos primeros se relacionan con el sentido de pertenencia surgido a partir de la identidad cultural, que genera autoestima colectiva y, mediante el humor social se consigue encontrar la comedia en la propia tragedia. (Melillo, 2004, p. 80)

A través de la honestidad estatal se establece el contexto social adecuado para que se desarrolle la resiliencia y finalmente la

solidaridad refuerza los lazos afectivos y el propio sentido de pertenencia, incluyendo el pensamiento crítico como pilar de resiliencia en el contexto comunitario.

Paralelamente define los “antipilares” de la resiliencia comunitaria, que son condiciones que inhiben o reducen la capacidad de resiliencia colectiva, entre ellos: el “malinchismo” o asimilación de valores culturales ajenos que desplazan los de la propia cultura; el “fatalismo” que se traduce en actitudes pasivas frente a la desgracia; el “autoritarismo” que impide la participación y el desarrollo de pilares básicos de resiliencia y; la “corrupción” como contexto social inhibidor de resiliencia.

Así mismo, defiende el carácter aplicado de la resiliencia desarrollado en programas educativos, sanitarios y de intervención social, que refuercen y promuevan características resilientes en personas de todas las edades, familias y comunidades, basados en el apoyo grupal y en la construcción participativa de la resiliencia (Melillo, 1991).

En suma el desarrollo de la resiliencia en América Latina, considera **la propia comunidad como motor de la mejora resiliente** tanto en el plano personal como grupal.

### **3.3.5 Tercera generación de investigación en resiliencia. Un enfoque integrador**

En la actualidad surgen nuevas tendencias, desdibujadas de ámbitos geográficos concretos, que se interconectan, se entremezclan y se amplían en un mundo donde la información y el conocimiento circulan en tiempo real, a través del ciberespacio, traspasando las fronteras físicas y culturales. La formación de grupos de estudio e investigación transnacionales y multidisciplinarios, permite mantener

visiones más amplias y plurales de la resiliencia, formular teorías más complejas como la “metateoría” de Richardson (2002) donde la resiliencia es vista como una fuerza que lleva a la persona a crecer a través de la adversidad y las interrupciones. Al mismo tiempo amplían los ámbitos de estudio y aplicación de la resiliencia, a las diferentes áreas del conocimiento científico y de la experiencia humana.

Esta generación desarrolla una propuesta innovadora en el marco conceptual, enfoque metodológico y la puesta en práctica de la resiliencia: el “modelo holístico de resiliencia”, una nueva perspectiva con enfoque integrador. Se concreta en dos aspectos:

- La universalidad de los procesos de resiliencia presentes en todos y en todo; ligada al desarrollo y crecimiento humano con influencias diferentes de la edad y el género.
- La consideración de la resiliencia mucho más que la suma de los múltiples factores intervinientes

Incorpora la visión de la resiliencia como proceso dinámico y diacrónico, desarrollado en marcos ecológicos, teniendo en cuenta la diversidad de los procesos y el marco narrativo.

Asume la propuesta de Grotberg (1999) sobre la conveniencia de sustituir el término “factores de protección”, y utilizar el término “factores de resiliencia”, por aportar una mayor claridad y flexibilidad al análisis.

En la misma línea, cuestionan el uso del término “factores de riesgo” que, al proceder del modelo médico y dado su carácter proyectivo, anticipan dificultades futuras, hecho poco coherente y disonante con los modelos actuales centrados en la promoción de resiliencia, y no en la prevención de adversidades. Añaden otro inconveniente la arbitrariedad, porque este no tiene en cuenta los diferentes contextos y las sensibilidades personales o culturales.



Por otro lado, según apunta Rutter (1987) existen un tipo de riesgos, los llamados “challenge factors” (factores de desafío), que representan un riesgo manejable por el individuo que puede gestionar estrategias y recursos personales y/o sociales para superarlos.

Ante estos hechos, el modelo holístico de resiliencia presenta un nuevo constructo más versátil, basado en la observación participante: la “no resiliencia”, constituida por todo lo que inhibe, ralentiza o detiene el flujo natural de la resiliencia. Así resiliencia y no resiliencia no son ideas opuestas sino que se dan simultáneamente. Para comprender como actúan se puede utilizar la “metáfora del río”, por un lado la resiliencia —que desde el modelo holístico constituye un flujo presente en todos y en todo— puede representarse como el agua y los diversos factores de resiliencia como los afluentes que enriquecen el caudal. La no resiliencia serían todos los obstáculos en el cauce que retardan su viaje.

Esta dicotomía “resiliencia”, “no resiliencia” proporciona mayor versatilidad en su aplicación, permitiendo hablar de factores, actitudes, comportamientos, estrategias de resiliencia y de no resiliencia, de resultados resilientes y resultados no resilientes. Puede considerarse un proceso, por ello desde la no resiliencia encontramos la semilla de la resiliencia, porque al ir superando distintos factores de no resiliencia se adquieren habilidades, aprendizajes que nos sirven de base para nuevos impulsos resilientes.

Para ilustrar visualmente el progreso en los procesos de resiliencia y simbolizar esta comprensión holística, utilizan la espiral logarítmica o áurea: diseño que describe un proceso que se va ampliando, que para avanzar toma como medida lo ya recorrido anteriormente, que está presente en muchos órdenes de manera natural.

Entre la espiral logarítmica o áurea y la resiliencia existe un cierto paralelismo, esta es entendida como la energía que impulsa la serie de procesos que llevan a la superación de adversidades. Richardson (2012, p. 13), define la resiliencia como “fuerza que controla o empuja a la mejora personal”.

Considerando la resiliencia como fuente de energía, se observan tres aspectos básicos o formas de energía presentes en los procesos de resiliencia: la energía de relación, la energía de aprendizaje y la energía creativa. El significado de cada una de ellas es:

- La energía de relación que nutre y alimenta todos los procesos de resiliencia. Presente en las sinergias entre grupos de factores de resiliencia o de no resiliencia, en la forma cómo se relacionan entre sí los distintos procesos individuales, influyendo además en el proceso comunitario.
- La energía de aprendizaje también presente en todos los procesos, vistos como sistemas que aprenden, puede resultar exitoso en la gestión de la no resiliencia, aplicándolo con eficacia ante los nuevos retos.
- La energía creativa, se manifiesta en la variedad de caminos resilientes que se pueden tomar en la superación de adversidades, construyendo siempre nuevas formas de superar las barreras y obstáculos, proporcionando mayores fortalezas o mejoras.

Destacar la innovación metodológica de esta corriente, con la incorporación del método etnográfico y la recopilación de historias de vida para indagar en los aspectos más significativos de las personas en su proceso de resiliencia. Tomando como base la dimensión narrativa, a partir de las distintas unidades significativas detectadas en las historias, los investigadores han desarrollado el “mapa de resiliencia”,

encuadrando los factores de resiliencia en distintos planos personales y entornos relacionales (Fores y Grané, 2012)

La representación de la desgracia nos permite el dominio del trauma y, por tanto, su distanciamiento. Las representaciones posibilitan integrar el trauma, digerirlo y hacerlo familiar e incluso convertirlo en una cosa agradable después de metamorfosearlo. Alcanzo la felicidad cuando mi experiencia dolorosa, terrible, sirve para enseñar cómo evitar la desgracia. Por eso se dice que el arma principal para afrontar la adversidad es la fantasía, pues nos aporta un efecto defensivo y adaptativo, y constituye el recurso interno más apreciado de la persona que padece el horror.

El trabajo de la resiliencia consiste en elaborar un proyecto creativo que permite alejar el pasado, metamorfosear el dolor del momento para hacer de él un recuerdo glorioso e incluso divertido. En el momento que una persona puede hablar de la herida y representarla, se hace posible una sana adaptación. La teoría del trauma nos dice que la resiliencia está constituida por un temperamento personal, una significación cultural y un apoyo social.

No es bueno negar la realidad por muy dolorosa que sea. Tampoco es aconsejable alimentar la amargura ni la sed de venganza. Para activar la resiliencia es necesario hacer un buen uso del olvido y de la memoria. Para perdonar es preciso recordar. Una herida escondida, mal aireada se infecta y destila veneno. Es conveniente hacer ver y escuchar una herida para convertirla en una fuente de vida. El perdón es más un acto que inventa un futuro que un acto que borra el pasado. De todas las ilusiones, la más peligrosa consiste en pensar que sólo existe una única realidad.

El mapa de resiliencia permite aplicar diversas perspectivas o dimensiones al análisis de los resultados: la dimensión taxonómica

constituida por los distintos niveles de ordenación en factores y metafactores de resiliencia y no resiliencia; la dimensión temporal, permite señalar los momentos en los que aparecen los distintos factores; la dimensión reticular, recoge la mayor presencia de algunos factores que actúan como nodos en red que conforman la totalidad de los factores detectados; la dimensión holística permite realizar un análisis de los resultados como un todo con las sinergias y dinámicas que hacen posibles los procesos de resiliencia. En suma es una herramienta que permite realizar un análisis profundo para el desarrollo de programas de promoción de la resiliencia.

Así Gil (2010) señala los cambios más significativos que se han producido en las distintas elaboraciones de la resiliencia con la entrada del nuevo siglo:

- Cambio de denominación y concepción de los distintos elementos que intervienen en la resiliencia.
- En investigaciones sobre riesgo y vulnerabilidad, se ha puesto de manifiesto el efecto acumulativo de los factores de riesgo y cómo estos actúan potenciándose unos a otros.
- Presencia de factores subjetivos relacionados con sensibilidades personales y grupales ante ciertos riesgos, desarrollo de potencialidades para futuras crisis. Ungar (2001, 2003) factores de riesgo son sensibles al contexto y al marco socio-cultural.
- Diferenciación entre factores de riesgo, protección, compensatorios y los factores de protección neutrales con función más preventiva que protectora.
- Cuestionan la concepción bipolar riesgo-protección por ineficacia práctica; en función del momento, el contexto y la personalidad, cada sujeto puede experimentar el mismo suceso de manera diferente (Manciaux et al. 2003).

- La conducta resiliente, por tanto, se explica como una combinación de factores protectores más que como la suma de éstos. Como nos indica Rodríguez (2001), la resiliencia es el resultado, tanto individual como colectivo, de respuestas creativas de superación a situaciones adversas, que es algo más que la suma de factores de resiliencia que la promueven, con un imponderable que es la singularidad de la conducta personal o grupal.

Las aportaciones de las distintas escuelas nos aportan luz para el análisis de los factores que concurren en las autobiografías de nuestros narradores, permitiéndonos dar respuesta a los objetivos 4 y 5 de nuestra indagación.

### **3.4 FACTORES DE RIESGO VERSUS FACTORES DE RESILIENCIA. UN CAMBIO PARADIGMATICO**

La resiliencia, como ya citábamos en el punto 3.3.1, fue puesta de manifiesto en estudios sobre modelos de riesgo, haciendo referencia a factores de riesgo y factores de protección. Los primeros son aquellas características, hechos o situaciones propias de la persona o de su entorno que aumentan la posibilidad de desarrollar desajuste psicosocial (Werner y Smith, 1982). Del mismo modo, son factores protectores los que elevan la capacidad para hacer frente a la adversidad (Garmezy et al., 1984; Masten et al., 1988; Rutter, 1987) o disminuyen la posibilidad de desarrollar desajuste psicosocial aún con la presencia de factores de riesgo (Werner y Smith, 1982, 1992).

### 3.4.1 Factores de riesgo

La identificación de las adversidades que la gente experimenta en la vida, para **Grotberg** (2006, pp. 18-19), pueden clasificarse en dos grandes ámbitos, el familiar y el exterior a este.

Las adversidades más frecuentes dentro del ámbito familiar son:

- La muerte de uno de los padres o abuelos.
- El divorcio o separación, segundos matrimonios, nuevas reagrupaciones familiares y el abandono.
- La enfermedad de algún miembro de la familia.
- La pobreza.
- Una mudanza.
- Un accidente que deje secuelas en la persona.
- El maltrato
- El abuso sexual.
- El suicidio.
- Una salud frágil, hospitalizaciones.
- Incidentes que produzcan daños en la persona.
- Una repatriación forzada de la familia.
- Miembros de la familia discapacitados.
- Padres que pierden su trabajo o sus fuentes de ingresos.

Las adversidades más frecuentes fuera del ámbito familiar son:

- Los robos.
- La guerra.
- Los incendios.

- Los terremotos, tormentas, fríos, inundaciones, sequía.
- Accidentes de automóviles.
- La crisis: condiciones económicas adversas.
- Refugiados sin papeles.
- Ser inmigrante.
- Encarcelados por motivos políticos.
- La hambruna
- Ser abusado por un extraño
- Los asesinatos en el vecindario
- Los gobiernos inestables

Podríamos continuar este listado con otras muchas adversidades como puede ser el embarazo en adolescentes, los abusos, la violencia en las calles, las familias con un solo ingreso que viven en la pobreza, la discriminación, el racismo y los problemas de salud mental. Es de gran utilidad tener nuestra lista confeccionada, pues el poder identificar una adversidad es el primer paso para aprender a enfrentarla. También es importante observar adversidades pasadas y como las he manejado.

Como conclusión ser resiliente es enfrentarse a la adversidad y lograr salir fortalecido o transformado por esta. Todos podemos volvernos resilientes.

**Theis** (2003), analiza y engloba los factores de riesgo propuestos por distintos autores en cuatro categorías:

1. **Una situación perturbadora:** trastornos psicológicos o conductas adictivas de los padres, muerte de alguno de los padres o larga separación de la persona que cuida al niño en los primeros años de su vida (figura de apego).

2. **Factores sociales y ambientales:** como el paro de los padres, la pobreza o la ausencia de dinero en el hogar.
3. **Problemas crónicos de salud** en el entorno cercano del niño
4. **Las catástrofes naturales y las sociales**, como por ejemplo el caso de una guerra

No obstante, introduce una matización, en ocasiones una situación no agradable puede constituir un factor protector cuando éste posibilita una adaptación y un seguir adelante sin temor a vivir bajo presión.

Para **Santos** (2013) los factores de riesgo que nos hacen vulnerables: traumas previos, abandono, maltrato o abusos en la infancia, aislamiento y depresión, proteccionismo y baja tolerancia a la frustración.

Lo que más afecta a la resiliencia son **las causas ambientales** y de **educación temprana**, tales como utilizar la humillación para avergonzar en público a una persona, los episodios de violencia escolar y de acoso, la sensación de abandono o falta de afecto, la creencia de un niño que es malo porque al corregir su conducta le dicen que “eres malo” en vez de “has hecho algo malo”. A todos estos factores no se les da la importancia que tienen, cuando, serán determinantes por su impacto futuro en el desarrollo de la resiliencia o la vulnerabilidad de la personalidad con el paso del tiempo.

### **3.4.2 Factores que fomentan la resiliencia**

Hemos visto como la tendencia mayoritaria es cambiar la denominación de los primitivos factores de protección, término procedente de un modelo médico, por factores de resiliencia. Para Grotberg (2006) los secretos de la resiliencia son firme aceptación de la



realidad, profunda creencia de que la vida tiene sentido y la capacidad de improvisar creativamente

Los factores de **protección o resiliencia** cambian o mejoran nuestra respuesta ante una situación adversa.

Para Garmezy (1993), los factores de protección son características individuales y ambientales, o la interacción de ambas, que obstaculizan y reducen los factores de riesgo. Rutter (1990) nos explica que los elementos de protección influyen, cambian o mejoran nuestras respuestas a una situación amenazadora, compensando los elementos de riesgo nos permiten adaptarnos y desarrollar la resiliencia. Walsh (1996) y Werner (1993) añaden que los factores de protección no pueden considerarse aisladamente, sino en interacción positiva con los factores de riesgo (Mateu, Gil y Renedo, 2009). Así, el concepto positivo de sí mismo y un control interno; saberse responsables de sus actos, actitud de éxito hacia la vida, la aceptación incondicional por parte de por lo menos una persona, son elementos clave.

Para Mateu, García, Gil, Caballer (2009), entre los factores que protegen a la persona, habrá que diferenciar los personales, los familiares y los sociales.

#### **3.4.2.1 Características individuales que fomentan la resiliencia**

Con relación a las cualidades personales, numerosos estudios se han centrado en investigar las fortalezas internas. En esta línea cabe destacar la propuesta de **Wolin y Wolin** (1993), muestran cuáles son las cualidades de las personas resilientes mediante la realización de una figura llamada “mandala de la resiliencia”, figura en cuyo centro se encuentra el individuo y de él surgen las 7 características de

resiliencia; “los 7 pilares de la resiliencia”, que a continuación presentamos.

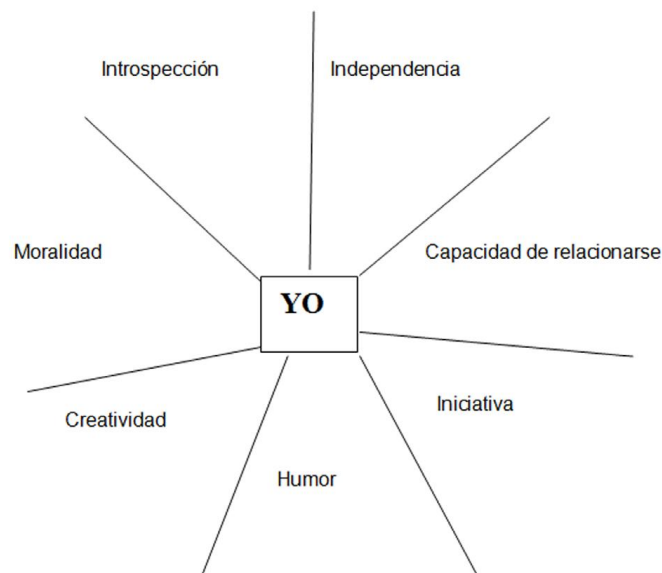


Figura 2. Siete pilares de la resiliencia (Wollin y Wollin, 1993)

Cada uno de estos factores van hacer referencia a distintos aspectos que a continuación detallamos.

1. **Introspección:** nos lleva a un mejor conocimiento de nosotros mismos, capacidades y limitaciones, permitiéndonos enfrentarnos positivamente ante situaciones difíciles.
2. **Independencia:** capacidad de establecer límites entre uno mismo, ambientes adversos y personas cercanas, manteniendo una distancia emocional y física, sin llegar a aislarse.
3. **Capacidad de relacionarse:** habilidad para establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas: empatía o las habilidades sociales.
4. **Iniciativa:** capacidad relacionada con el control y resolución de problemas.

5. **Humor:** capacidad de encontrar lo cómico en la tragedia, distanciándonos de lo emocional y verbalizando la adversidad, nos aproximamos a los demás a través de la sonrisa que es la distancia más corta entre dos personas. Ayuda a superar obstáculos y problemas, hacer reír y reírse de lo absurdo de la vida (Jauregui, 2007). Tener sentido del humor es mirar la vida sin darle tanta importancia, nos permite descargar tensiones, evitar el desgaste y flexibilizar la mente.  
Genera un clima de confianza, de apertura hacia las personas cercanas, evitando grandes dramas de pequeñas cosas.
6. **Creatividad:** capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. En la infancia se expresa con la creación de juegos, que son las vías para expresar la soledad, el miedo, la rabia y la desesperanza ante situaciones adversas.
7. **Moralidad:** conciencia moral, capacidad de comprometerse de acuerdo a valores sociales y de discriminar entre lo bueno y lo malo.

Por su parte **Suárez** (2004) agrupa las características individuales de resiliencia de Wolin y Wolin (1993) en cuatro componentes:

1. **Competencia social:** habilidades sociales, autoestima, empatía, humor, flexibles y adaptables a los cambios, moralidad, creatividad, optimismo. Habilidades prosociales.
2. **Resolución de problemas** (iniciativa): habilidad para pensar en abstracto reflexiva y flexiblemente y la posibilidad de buscar soluciones alternativas.
3. **Autonomía** (autodisciplina, independencia, locus de control interno): se refiere al sentido de la propia identidad, la habilidad para poder actuar independientemente y al control de elementos del propio ambiente.

4. **Expectativas de futuro positivas** (autoeficacia, expectativas saludables, dirección hacia objetivos, sentido de la anticipación y de la coherencia, fe en un futuro mejor y capacidad de pensamiento crítico) hacia la resiliencia.

**King et al.** (2003) precisan que el desarrollo de las competencias y el hecho de comprendernos a nosotros mismos parecen acelerarse en momentos que se producen hitos positivos porque entonces cultivamos nuevas habilidades y conseguimos nuevos logros. Resultado una visible mejora de la autoestima y de la eficacia personal. Conseguir dichos hitos implica un cambio fundamental en lo referido al sentido de la propia vida, al objetivo de la misma; los hitos pueden constituir el principio del cambio

**Para Rousseau** (2012) la resiliencia es la forma de gestionar los recursos con los que contamos, las fuerzas que nos permiten resistir al estrés y adaptarnos lo mejor posible. Las principales características individuales asociadas a los factores de protección:

- La autoestima
- El temperamento
- La regulación de emociones
- El funcionamiento intelectual
- La percepción de control
- La iniciativa, la perseverancia y la determinación
- El coping o las estrategias de ajuste
- Los mecanismos de defensa
- La mentalización
- Las aptitudes artísticas y la creatividad
- Las habilidades sociales y la capacidad relacional
- Las creencias y los valores
- La búsqueda de sentido

**Los factores de resiliencia que reúne Santos (2013 p. 64) son.**

La fuerza interior que mueve la resiliencia se desarrolla a partir de **la figura de apego** en la infancia. Llamamos “apego” al vínculo emocional que establece el niño desde los primeros días de existencia con sus cuidadores, generalmente su madre o en ausencia de ellos con un adulto significativo, le proporciona la seguridad para el desarrollo de una personalidad emocionalmente estable en el futuro.

El apego, es clave para lograr la **confianza** en uno mismo y madurez personal; a través de este se siente aceptado y protegido incondicionalmente, la falta de confianza en la figura de apego daña su autoestima y lo hace vulnerable. En el futuro desarrollara miedos, inseguridad personal y dificultades para relacionarse adecuadamente con su mundo exterior.

Un factor protector es que el niño tenga una **red social, la pertenencia a un grupo**. El aislamiento favorece la falta de resiliencia ante la adversidad. Los factores de resiliencia logran transformar las dificultades en ventajas para construir un bienestar físico y mental y salir fortalecidos.

Los niños resilientes muestran autonomía, autoestima y orientación social positiva como rasgo de carácter. Desarrollando un temperamento fácil, activo y afectuoso que les permite sobreponerse y crecer a pesar de la adversidad.

Para Darwin (1962) no sobreviven los más fuertes sino los que mejor se adaptan. En la adaptación, se asume una situación aunque no sea de nuestra elección, no hay rebeldía ni frustración, aceptar lo que no se puede cambiar, el siguiente paso es caer en el victimismo y quedamos atrapados en nosotros mismos.

El mayor impedimento para crecer es mirar hacia atrás, tener miedo al sufrimiento, quedarse detenido en la pregunta ¿Por qué a mí? En lugar de reflexionar y pensar ¿Para qué?, esta segunda pregunta contempla el futuro y la posibilidad, apoyándose en lo que uno tiene para crecer. Parafraseando la canción de Serrat se traduciría en “hoy puede ser un gran día, plantéatelo así”

**Para Rojas Marcos** (2011), la resiliencia es un atributo natural y universal de supervivencia, que se compone de ingredientes biológicos, psicológicos y sociales. Componentes que los divide en dos grupos:

1. los **pilares** de resiliencia: son factores generales o globales que forman parte de la personalidad y perspectiva de la vida de cada individuo, independientes de la naturaleza de la adversidad. Entre estos incluye:
  - Las relaciones afectivas;
  - La capacidad para percibir la realidad y programar nuestras decisiones y conductas;
  - El sentimiento de que el centro de control lo llevamos dentro y podemos influir en el resultado de los sucesos que nos afectan;
  - La autoestima favorable;
  - El pensamiento positivo y esperanzador;
  - Los motivos que tenemos para vivir.
2. Además señala una serie de factores **protectores específicos** o respuestas amortiguadoras que surgen durante los infortunios y juegan un papel determinante en el desenlace:

- La intuición y valoración del riesgo.
- La habilidad para informarnos y establecer prioridades.
- La predisposición para participar altruistamente o identificar líderes fiables que nos puedan guiar.
- La explicación o significado que damos al sufrimiento.
- El sentido del humor.
- La disposición para narrar y compartir la experiencia con los demás.
- La tendencia a liberarnos del pasado doloso y pasar página.

Ambos son específicos para cada persona, se interrelacionan y se refuerzan entre sí para configurar la capacidad de encajar, resistir y recuperarse de las adversidades.

A renglón seguido identifico los que denomina cuatro venenos de la supervivencia y la superación; el pánico, el aturdimiento, la depresión y el estancamiento permanente en estados emocionales negativos.

Elementos innatos y adquiridos en la construcción de esta mezcla natural de resistencia y flexibilidad que forja la resiliencia humana, así como la diferencia entre hombres y mujeres. Celebramos la vida hasta el final.

Para sobrevivir perdidos en la montaña no en la nieve influyen la buena preparación y cargar con un buen equipo. Pero a la hora de la verdad, lo que a menudo separa a los vivos de los muertos no es lo que llevan en la mochila, sino en la mente. (Rojas Marcos, 2011, p. 19).

#### **3.4.2.2 Características ambientales que promueven la resiliencia**

Las formas de ayuda, pertenencia a redes y el apoyo social. La presencia de adultos, tutores de resiliencia o adultos de calidad, que son atentos, creen en la persona, la animan a tener confianza en sí misma y a salir adelante. Estos tienen ciertas cualidades relacionales: comprometidos, son incondicionales y permanecen siempre a su lado, escuchan aunque sólo se hable de sufrimientos, creen en su potencial. Se posicionan poniendo límites a su conducta y les ayudan en sus objetivos, son auténticos, sienten empatía (su mirada empática se posa en la persona que vive grandes dificultades y la acoge con indulgencia).

“Bernard el jefe de Sebastián, es un tutor de resiliencia, le dio el voto de confianza al llevarle a su taller y darle responsabilidades adicionales. Se dio cuenta que era un buen trabajador, dotado para la mecánica, concienzudo y fiable. Apreciaba su deseo de aprender y compartía con entusiasmo sus conocimientos. Bernard mostró hacia Sebastián confianza y esperanza. (Brook y Goldstein, 2010, p. 60).

Siguiendo a Cyrulnick (2005), el tutor de resiliencia puede ser alguien que sólo está de paso en nuestra vida, pero llega a ejercer una enorme influencia en nosotros el tiempo que lo tratamos. Puede hacernos tomar conciencia de hacia dónde debemos orientar nuestra vida y ponernos en el camino correcto. A través del buen vínculo es capaz de desarrollar la confianza y proyectarse hacia un futuro deseado y cada día nos encontramos más próximos en conseguirlo.

### **Tutor de resiliencia/Adulto significativo**

Con el paso del tiempo nos convertimos en tutores que contamos con los años de experiencia, con el conocimiento que estos también nos dieron, compartamos todo este equipaje con las personas que se sienten inseguras ante las adversidades de la vida, ayudémoslas.

Bronfenbrenner (1986) dice que todo niño necesita de un adulto que lo valore, que crea en él. Un padre sustituto, un abuelo amoroso,



un tío o un vecino pueden ayudar a satisfacer esas necesidades. A medida que el niño puede contar con mentores naturales o asignados por una institución, tendrá anclajes para el desarrollo de su resiliencia.

En la misma línea Baruch y Stutman (2006, p. 61) señalan que “[...] todo niño necesita por lo menos una persona que realmente lo ame. Esa persona puede ser un mentor natural, uno de sus padres, un mentor asignado, o un adulto significativo que sirva de ayuda para que pueda desarrollar su resiliencia”. Afirman, un bibliotecario o un vecino pueden cambiar las posibilidades hacia el lado del éxito y convertirse en eso que obró la diferencia en la vida de un joven.

Todo niño necesita pequeñas dosis de exposición a la adversidad, desafíos adecuados para su edad y capacidad de control (Rutter, 1987). El hecho de tener que enfrentarse a niveles de dificultad manejable, de algún modo “forja” en el niño la confianza en el mismo y le ayuda a desarrollar la resiliencia. Manejar y superar estas situaciones hacen que les resulten placenteras y enriquecedoras.

Wolin y Wolin (1994) nos analizan de qué manera puede la exposición a la adversidad contribuir a la construcción de la resiliencia.

Zimmerman y Bingenheimer (2002), han coincidido con otros investigadores en que un mentor distinto de los padres, (un maestro, un pariente lejano) puede tener un papel fundamental en la vida de un adolescente, mostrando este mayor eficacia y apego en su educación que aquellos adolescentes similares que no poseen mentores. De ahí la importancia de los mentores, en los primeros años de vida del niño. Los mentores naturales son los adultos que están presentes en la vida de los adolescentes.

Estudios longitudinales de tres años de duración en los que se trataba de crear relaciones de afecto entre adultos y jóvenes, generaban una gran gama de beneficios reales. Estos programas de mentoría

actuaban como freno ante el comienzo del uso de drogas y alcohol y además impactaban positivamente en los resultados académicos. (Tierney et al, 2000)

Entre las características ambientales se encuentran:

1. **Las familiares:** la presencia de una figura parental cálida, afectuosa que nos apoye de forma incondicional, tener una familia estructurada
2. **Las sociales:** entre ellas podemos citar:
  - a. El poder disponer en la comunidad de sistemas de apoyo externos a la familia.
  - b. El tener relaciones cercanas, cálidas y estables fuera del entorno familiar (al menos una). Para Cyrulnik (2001) serían los guías o tutores de resiliencia, ante situaciones adversas o traumáticas proporcionan seguridad al niño, le ayudan a superar la adversidad y le enseñan estrategias para el desarrollo de fortalezas y habilidades. Los tutores de resiliencia proporcionan una relación afectiva, solidaria y facilitan la toma de conciencia con la realidad ante sucesos adversos, es cualquier persona que rodee al niño.
  - c. Disponer de relaciones con pares o de conexiones con organizaciones prosociales.
  - d. Asistir a escuelas eficaces que ayuden al niño a sobreponerse y vivir situaciones positivas. Paladini y Daverio (2004) observaron que en los colegios donde había un maestro que ejercía de tutor de resiliencia, pasaba a ser modelo de referencia a imitar, consiguiendo generar más procesos de resiliencia.

Para Grotberg (2006, p. 20) todos podemos volvernos resilientes. A partir de la categorización de los factores para promover la resiliencia: apoyo externo, la fuerza interior y los factores interpersonales, llevada a cabo por Werner y Smith, 1982; Garmezy, 1991; Rutter, 1979, desarrollo una guía de resiliencia en la que destaca que se requiere la interacción de tres factores resilientes provenientes de tres niveles diferentes para la promoción de la resiliencia:

YO TENGO Apoyo social	YO SOY Fortaleza interna
YO ESTOY Dispuesto a hacer	YO PUEDO Habilidades

Figura 3. Modelo de Grotberg (1995)

En cada uno de estos niveles hace referencia a distintos aspectos que contribuyen al desarrollo de la resiliencia.

**YO TENGO:** apoyo externo.

Aglutina apoyos del grupo familiar, y de personas próximas a este, amigos, límites y modelos de conducta, servicios institucionales (salud, educación y seguridad social), apoyo social, familiar y entorno estable.

- **YO SOY:** fuerza interior.

Dimensión interna que serían los apoyos internos extraídos de los elementos positivos de nuestro carácter. YO SOY Fortaleza interna, YO ESTOY dispuesto a hacer

- **YO PUEDO:** capacidades interpersonales y de resolución de conflictos

Factores interpersonales o la dimensión social que comprende las interacciones con los otros y la capacidad de resolver los problemas. YO PUEDO Habilidades.

La mayoría de nosotros contamos con muchos de estos factores de forma aislada y, en muchos casos, no sabemos utilizarlos contra la adversidad. De tal forma que podemos ser resilientes ante algunas adversidades y no en situaciones nuevas o desconocidas, experimentando una pérdida de control de lo que está sucediendo, necesitando que otros nos brinden ayuda.

La resiliencia nos lleva a una profunda aceptación de la realidad, profunda creencia de que la vida tiene sentido y la capacidad de improvisar creativamente. (Grotberg, 2006).

### **3.4.3 Resiliencia familiar**

En el estudio de la resiliencia familiar podemos distinguir dos enfoques (Anaut, 2002):

- Un modelo más tradicional cuyo objetivo es estudiar los **factores familiares** –estructura y funcionamiento familiar, tipos de relación, reglas comunicacionales, etc.- que facilitan la aparición de la resiliencia en los individuos que la componen. Así, el foco se proyectará sobre las características de la familia –la calidad de las relaciones, la nutrición afectiva provista o la estabilidad de la estructura familiar- y, se estudiará el efecto de estas características sobre la resiliencia de los individuos afectados.
- Un segundo modelo más innovador, **el sistémico**, considera que la exposición a una situación traumática afecta a los individuos que eventualmente se enfrentan a ella, y también al conjunto de los miembros del sistema relacional.

Centra su atención en la resiliencia de la familia en su totalidad. Se preocupa por determinar cuáles son los mecanismos del funcionamiento familiar que actúan como factores de protección de la resiliencia, y cuáles se pueden definir como factores de riesgo, de manera que pueda actuarse promoviendo los primeros y disminuyendo los segundos.

Cyrułnik (2005) señala que en ocasiones no son las personas directamente implicadas en una experiencia traumática las que resultan más afectadas, sino sus cónyuges u otros familiares cercanos, ya que, en su opinión:

... no es el acontecimiento traumático lo que se transmite y altera a la persona próxima, sino su representación. Cuando el herido tiene un entorno bien constituido, a veces supera mejor el trauma que la persona próxima, a la que consideramos protegida y por ello abandonamos al horror de lo que imagina. (Cyrułnik, 2005. p. 112).

El campo sistémico ha ido incrementando su interés por la resiliencia (Walsh, 1988; Delage, 2004) y simultáneamente se ha ido reconociendo la importancia de las aportaciones sistémicas al concepto de resiliencia (Cyrułnik, 2003, 2005).

En esta línea sistémica para Walsh (2002) la premisa básica del enfoque familiar de la resiliencia es que las crisis y los retos persistentes influyen en toda la familia, siendo los procesos familiares claves los que actúan de mediadores en la recuperación y resiliencia tanto de los miembros más vulnerables como de la propia unidad familiar. Siguiendo este planteamiento define la resiliencia familiar como **“los procesos de superación y adaptación que tienen lugar en la familia como unidad funcional”** (Walsh, 2004, p. 40).

La resiliencia familiar es un proceso que se acrecienta con las numerosas interacciones desarrolladas a lo largo del tiempo; la adaptación a la situación creada tras el evento traumático, exige reorganizar el funcionamiento familiar, los canales de comunicación, redistribuir roles, movilizar los afectos, la capacidad de escucha, empatía y reconocimiento. Hay una serie de características del funcionamiento familiar que “facilitan” o dificultan el proceso de resiliencia.

Así, McCubbin, McCubbin, Thompson, Han y Allen (1997) distinguen tres tipos de factores:

- Los **factores protectores familiares**, como las tradiciones familiares y los valores compartidos, que ayudan a la familia a persistir a pesar de los riesgos.
- Los **factores de recuperación familiar**, como el optimismo y la integración familiar, que ayudan a la familia a resurgir de la adversidad.
- Los **factores generales de resiliencia familiar**, como la comunicación familiar, la flexibilidad, el apoyo social y la salud.

Por su parte, desde la práctica clínica con las familias, Walsh (2004) identifica una serie de procesos que interactúan entre sí y están en la base de la resiliencia familiar:

1. **Sistemas de creencias** familiares resilientes tales como dotar de sentido a la adversidad, perspectiva positiva, la transcendencia y espiritualidad.
2. **Patrones familiares** de flexibilidad y conexión, así como recursos sociales y económicos.

3. Importancia de los **procesos comunicativos de calidad** donde prima sobre todo la resolución cooperativa de problemas.

De igual modo Black y Lobo (2008) identifican algunos factores de resiliencia en la familia:

- La **perspectiva positiva** que implica confianza, optimismo y sentido del humor.
- La espiritualidad como **sistema de valores** que le da sentido a la adversidad;
- La **cohesión y nutrición** entre sus miembros.
- La flexibilidad, la comunicación familiar, expresión emocional, claridad y estrategias de resolución de conflictos.
- El tiempo familiar y la recreación compartida, rutinas y rituales mantenidos incluso en momentos de crisis familiar.
- La solidez en el manejo de recursos económicos familiares y las redes de apoyo sociales.

Partiendo que la resiliencia es considerada generalmente como un constructo multidimensional, y la resiliencia familiar no es una excepción, Simon, Murphy y Smith (2005) identifican tres dimensiones claves en los procesos resilientes familiares:

- La relativa a la duración de la situación adversa que atraviesa la familia, en función de esta la denomina reto si se da en un corto plazo de tiempo o crisis si se prolonga a largo plazo.
- El momento de la vida en el que la familia se encuentra con el reto o la crisis, que determinará los factores de resiliencia necesarios, siendo diferentes cuando hay niños que cuando todos son adultos.

- Las fuentes de apoyo internas o externas que la familia utiliza durante el reto o la crisis.

Encontramos bastante consenso respecto a los factores protectores de la resiliencia familiar en relación con la comunicación, organización y funcionalidad familiar. No lo hay tanto respecto a los factores relacionados con las creencias compartidas (Walsh, 1998) o la vida psíquica de la familia (Delage, 2004).

Son factores protectores:

- Una comunicación clara y abierta entre los miembros del Sistema Familiar, que permita una Expresión franca de emociones y sentimientos.
- Solidaridad y colaboración en el enfrentamiento y la resolución de problemas.
- Una suficiente cohesión de la estructura familiar, que permita afrontar los problemas sin que la familia se rompa.
- Una organización familiar flexible que permita cambios adaptativos con suficiente rapidez.
- Una adecuada comunicación con el medio externo y existencia de una red social de apoyo.

En definitiva, y como diría Linares, una relación amorosa que provea de la adecuada nutrición afectiva.

El desacuerdo lo encontramos respecto al “significado” que se le da a la situación traumática y a la actitud compartida ante la adversidad.

Cyrułnik (2002, p. 27) apunta que el dotar de significado lo ocurrido es el elemento protector más importante y que “la posibilidad de regresar a los lugares donde se hallan los afectos, las actividades y las palabras que la sociedad dispone en ocasiones en torno al herido,



ofrece las guías de resiliencia que habrán de permitirle proseguir un desarrollo alterado por la herida”.

Es entonces el “comportamiento de nuestra red personal y de las instancias sociales de apoyo”, el que va a determinar en buena manera la conversión de un acontecimiento adverso en una situación traumática. Esta atribución de significado, inserta en una narrativa culpabilizadora, desconfirmadora o humillante, va a marcarnos la pauta de por donde debemos orientar una intervención que promueva la resiliencia familiar.

Concluyendo, la resiliencia familiar no sólo permite la intervención en familias en situación de crisis o con situaciones de adversidad persistentes, sino que constituye una herramienta de prevención eficaz a través del desarrollo de fortalezas familiares y de la capacidad de adaptación a lo largo del ciclo vital. Como señala Walsh (2002, p. 137), “al fortalecer la resiliencia familiar construimos recursos en la familia para que pueda hacer frente a nuevos retos más eficazmente. De esta manera cada intervención es también una medida preventiva”.

Algunas claves para favorecer la resiliencia familiar son:

- Creación de un contexto en el que los miembros de la familia se sientan “seguros” y puedan expresarse con libertad.
- Modificaciones del funcionamiento y la organización familiar (comunicación, roles, reglas, etc.), que permita realizar cambios adaptativos.
- Creación de una narrativa común, solidaria con todos, que permita reconocer el sufrimiento, dar un sentido a lo ocurrido y salir adelante con nuevos recursos para enfrentarse a la adversidad.

Además de una buena funcionalidad familiar, Delage (2004, p. 343) plantea la necesidad de una vida psíquica colectiva en la familia, con “una actividad narrativa que permita el trabajo de vinculación, de representación, de dar un sentido a la historia válido para todos y cada uno de los miembros de la familia”.

Ante cualquier adversidad individual es importante que la familia de respuesta al por qué y al para qué, sin las cuales la vida y en especial el sufrimiento que le es siempre inherente le resultaría insoportables. Cuando no le damos sentido nos concentramos en nuestro propio proceso, dejando de lado el proceso global. Primero soy yo el que tiene que sentirse cómodo, para así construir el nosotros, como familia no podemos ser colaborativos, si yo en mi vida diaria con el mundo no lo soy. Así el primer cambio transformacional será con cada uno de los miembros de la familia (seré yo), después viene el colectivo, este proceso transita por lo intrapersonal a lo interpersonal. Esta idea es a la vez inclusiva (desde el respeto al otro) y ecléctica (desde la diversidad del otro).

#### **3.4.3.1 El apego**

Para Santos (2013) un elemento fundamental de la resiliencia humana son las relaciones afectivas establecidas con los demás. El sentimiento de sentirnos vinculados a otros, sentirnos atendidos y queridos ayuda a superar las dificultades que aparecen a lo largo de la vida. Los seres humanos tenemos la capacidad de establecer lazos y conexiones con otros seres humanos como parte de nuestros mecanismos de conservación

En ese sentido resultan fundamentales los estudios realizados a principio del siglo XX sobre el apego. Harlow (1905-1981), en sus experimentos con monos Bowlby (1907-1990) con seres humanos, vinieron a poner de manifiesto la importancia de generar vínculos

afectivos estables en los recién nacidos como garante de un desarrollo saludable en el niño. También, todos los estudios sobre resiliencia realizados ponen de manifiesto cómo los individuos que establecieron esos vínculos estables con su madre o figura de apego sustituta, lograron tener un desarrollo más favorable y superar mejor las dificultades que los que no la tuvieron Werner y Smith (1992)

Estos afectos seguros establecidos en los primeros años de vida, nos dice Cyrulnik (2008), proporcionan recursos internos a los niños que comienzan a formar parte de su temperamento y que vendrán a explicar posteriormente su forma de reaccionar ante las dificultades y las agresiones al poner en marcha unas guías de resiliencia más o menos sólidas.

El apego supone la aceptación incondicional del pequeño como persona, que se materializa en una auténtica preocupación por él, sin condiciones, y, en constituirse en la persona a la que siempre puede acudir el niño, pase lo que pase, y en un amor auténtico que se materializa en aceptarlo, acogerlo, cuidarlo cada día, en definitiva una relación sin condiciones. Esta idea se recoge en la actualidad en distintos sistemas educativos; en el inglés con la campaña “Every Children Matters (Day y Gu, 2012).

En la misma línea Kotliarenko y Dueñas (1994) y Kotliarenko y Cáceres (1994), en sus estudios sobre resiliencia realizados con niños que viven en la pobreza, resaltan la importancia de la existencia de figuras de apego estables. Para Cyrulnik (2008), en la misma clave, un entorno que disponga de varios vínculos afectivos, de una mayor red social de personas significativas para el aumento de los factores de resiliencia.

Wolin y Wolin (1993) capacidad de establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas se expresa en la infancia en la

facilidad para conectarse y ser querido. En los adolescentes, en la habilidad de reclutar pares y establecer redes sociales de apoyo. Y, en la adultez, en las relaciones interpersonales, la intimidad y los rituales.

La fuerza interior que mueve la resiliencia se desarrolla a partir de la figura de apego en la infancia. Llamamos “apego” al vínculo emocional que establece el niño desde los primeros días de existencia con sus cuidadores, generalmente su madre o en ausencia de ellos con un adulto significativo, le proporciona la seguridad para el desarrollo de una personalidad emocionalmente estable en el futuro.

El apego, es clave para lograr la confianza en uno mismo y madurez personal; a través de este se siente aceptado y protegido incondicionalmente, la falta de confianza en la figura de apego daña su autoestima y lo hace vulnerable. En el futuro desarrollara miedos, inseguridad personal y dificultades para relacionarse adecuadamente con su mundo exterior.

Zimmerman y Bingenheimer (2002), han coincidido con otros investigadores en que un mentor distinto de los padres, (un maestro, un pariente lejano) puede tener un papel fundamental en la vida de un adolescente, mostrando este mayor eficacia y apego en su educación que aquellos adolescentes similares que no poseen mentores.

Los niños muy dependientes, que necesitan la aprobación del adulto, ante una adversidad se sienten abandonados e invalidados y acrecientan por ello sus problemas.

Los niños sobreprotegidos, excesivamente mimados, consentidos, suelen desarrollar conductas caprichosas que derivan en una baja resistencia a la frustración. Ante cualquier adversidad, por insignificante que sea, son capaces de mostrar una rabia incontenida que les daña, sobre todo a ellos; se hacen exigentes, inflexibles, rígidos, reclamando soluciones inmediatas que al no conseguirlas se frustran.

¿Cómo contrarrestar esta adversidad? No han aprendido la lección de la renuncia, de asumir la pérdida, admitir la privación de su deseo con serena aceptación; y por no saber hacerlo surgen los miedos, la inadecuación de la respuesta, pudiendo derivar en problemas emocionales graves. Es necesario y urgente abordar la vida. Enseñar al niño a perder y a ganar, a renunciar y a poseer, a tener y a ceder, como un aprendizaje previo para que cuando llegue la realidad doliente de la pérdida de un ser querido sepa, por extensión, renunciar y aceptar la situación.

Las consecuencias de los errores de los padres, que el niño no sufra, es la castración emocional y social que antes o después le producirá una amargura y un sufrimiento mayor, por no haber desarrollado estrategias de afrontamiento ni haber aprendido a enfrentarse a los problemas de manera autónoma. Estos padres producen en sus hijos los siguientes efectos: generan niños dependientes limitando su desarrollo personal, la exploración del mundo por miedo a las consecuencias, distintas fobias, muestran problemas de adaptación cuando están fuera del ámbito familiar, son incapaces de asumir responsabilidades, pues los padres se adelantan y todo lo hacen por ellos.

Los padres al hacerlo todo impiden cualquier grado de autonomía no desarrollando sus competencias. Proteger es una actitud sana y necesaria, que implica un cuidado del niño evitando los riesgos innecesarios. Sobreproteger, es impedir que el niño desarrolle habilidades que le permiten desarrollarse de manera autónoma, es hacer las cosas en lugar del niño. La protección adecuada es favorecer la vida personal y la vida familiar se ajusta a procesos sanos, con normas, horarios, ocio. En caso de adversidad se contará con el niño y se facilitará la expresión de las emociones informándole con el cuidado y la delicadeza necesaria y adaptándose a su edad.

Es importante proporcionarle estrategias de autonomía que le ayuden a aceptar la realidad, mirando de frente a los problemas que la vida le depara. Es importante enseñar a los niños a ser responsables, asumir su responsabilidad, hacerles ver las consecuencias de sus actos. No utilizar la culpa como mecanismo de defensa cuando no sabemos o no podemos afrontar la dificultad. Enseñarle a reconocer sus equivocaciones, pedir perdón y asumir su responsabilidad, cuando sean mayores se enquistarán en ellas.

#### **3.4.4 La resiliencia en entornos educativos**

La realidad con la que nos encontramos es que la escuela recibe alumnos que están en situación de desventaja social, familiar o personal y muchos casos son sujetos de riesgo de exclusión educativa: fracaso social, inadaptación y conflictividad. No podemos permanecer expectantes, es necesario que todos los que formamos parte de la comunidad escolar, y en particular los docentes, nos decidamos hacia los nuevos retos de la resiliencia, a través de los cuales es posible ayudar a superar las dificultades y afrontar el futuro con confianza, optimismo y esperanza, desarrollar dinámicas educativas que contribuyan a formar personas capaces de participar activamente en la sociedad, sujetos preparados para afrontar, con posibilidades reales de éxito las inevitables dificultades de la vida.

Ningún alumno elige fracasar en la escuela, si todo su entorno le exige éxito y el niño fracasa, la experiencia escolar se convierte en fuente de sufrimiento. Si consideramos que la tolerancia a la frustración es menor en los niños que en las personas adultas, es fácil deducir que cuando los rendimientos son insuficientes, la valoración de sí mismo o la integración con los demás tampoco son satisfactorias, respondiendo con conductas disruptivas en clase, agresividad, aislamiento social,

depresión o absentismo escolar. Independientemente de donde esté situado el centro, la violencia entre escolares no es un asunto menor.

“Los niños quieren ir a la escuela para estar con sus amigos, con los cuales disfrutan y aprenden habilidades interpersonales importantes para su formación. La adaptación a la escuela y la integración con los compañeros es un factor de bienestar psicológico” (Uriarte, 2006, p. 11).

Sin embargo, hay alumnos que sufren agresiones físicas y psicológicas de sus compañeros. Las víctimas, los agresores y los observadores participan de una serie de conductas y valores prosociales que se debieran potenciar desde la escuela, estos episodios, hoy en día, son cada vez más graves, más reincidentes y con edades de aparición más temprana.

A medida que se han ido democratizando las relaciones profesor alumno, a pesar de ello, la convivencia en las aulas se ha vuelto más conflictiva. El bullying se ha extendido en nuestras aulas, la agresividad hacia los profesores, contra los inmuebles o contra los bienes. Insultos, desprecios, daños materiales, el no respeto a la norma, en resumen situaciones que socialmente producen perplejidad.

Los cambios frecuentes en materia de legislación educativa, los contenidos curriculares, la llegada de las nuevas tecnologías, los cambios de valores, los nuevos problemas planteados por la inmigración, la atención a la diversidad, el escaso reconocimiento de la figura del profesor, afecta al equilibrio emocional de los miembros de la escuela y a la dinámica escolar. Nos encontramos ante la paradoja de una sociedad que responsabiliza cada vez más a la escuela de la educación de los niños, pero al mismo tiempo le quita autoridad y no le proporciona suficientes medios para hacerlo mejor al profesorado.

Aún a pesar de todo todavía hay margen para mejorar desde dentro el sistema escolar. La escuela también tiene responsabilidad en

la conflictividad escolar, cuando crea ambientes que no favorecen la comunicación sincera entre profesor y alumno, cuando no contempla las peculiaridades de cada uno de ellos y favorece la integración, cuando exige el aprendizaje de contenidos que no están en consonancia con sus necesidades (Miranda, Jarque y Tárraga, 2005).

#### **3.4.4.1 Resiliencia en el entorno escolar**

La resiliencia es contraria al determinismo genético y al determinismo social, nos permite “hacer frente a las adversidades y salir fortalecido de las experiencias negativas” (Vanistaendel, 2002). No es una característica innata, ni aprendida, sino un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana” en un medio insano (Rutter, 1990).

En el entorno educativo la resiliencia ofrece una mirada proactiva y positiva. Tanto el individuo como la comunidad educativa en su conjunto pueden ser tomados como unidad de análisis y de intervención. La aplicación de modelos de intervención fundamentados en la resiliencia amplían su perspectiva a la detección de fortalezas ya existentes y al desarrollo de factores intracomunitarios.

Uno de los modelos más difundido es la “Rueda de la resiliencia” de Henderson y Milstein (2003, pp. 31-32). Esta constituye una estrategia de seis pasos para “fortalecer la resiliencia” fomentados desde la familia, la escuela y la comunidad. Los tres primeros pasos están diseñados para mitigar los factores de riesgo en el ambiente y los otros tres restantes tienen como objetivo construir la resiliencia:



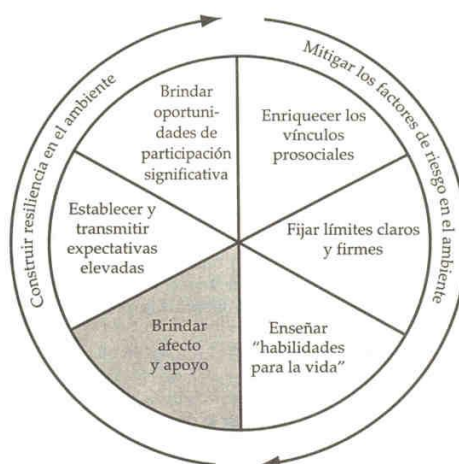


Fig. 4. “Rueda de la resiliencia” de Henderson y Milstein

**Para contrarrestar factores de riesgo.**

1. Enriquecer los vínculos. Fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad prosocial.
2. Fijar límites claros y firmes. Elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes y explicitar las expectativas de conducta existentes y los objetivos que se espera cumplir.
3. Enseñar habilidades para la vida. Estas incluyen cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, estrategias comunicacionales, habilidades para resolver problemas y adoptar decisiones y un manejo sano del estrés.

**Para favorecer la resiliencia.**

4. Brindar afecto y apoyo. Proporcionar respaldo y aliento incondicionales así como un ambiente afectivo.
5. Establecer y transmitir expectativas elevadas. Alentar la motivación a través de expectativas elevadas y realistas.

6. Brindar oportunidades significativas de participación. Proporcionar al alumnado, sus familias y al personal escolar una alta cuota de responsabilidad de lo que ocurre en la escuela, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.

Estos factores que inicialmente están concebidos para promover la resiliencia entre el alumnado son aplicables también al profesorado y a la escuela en sí misma. Los procesos de resiliencia implican cambios que pueden operarse a través de procesos de intervención que permitan la construcción de resiliencia en el entorno escolar. La rueda de resiliencia es una herramienta heurística útil para el diagnóstico y la intervención, no obstante dada la existencia de diferencias interindividuales en las respuestas tanto del profesorado como del alumnado, ante las distintas estrategias de intervención es necesario según Werner (2003, p. 16) “complementar con resultados concretos mensurables y con estrategias individualizadas para cada contexto.”

Henderson y Milstein (2003) explican que para construir la resiliencia en el ambiente escolar es necesario que los profesores y los profesionales, a través de sus actitudes, transmitan afecto y apoyo a los alumnos y a sus familias, con lo que los vínculos psicosociales serán fortalecidos. A partir de ahí el equipo debe crear oportunidades significativas de participación, con límites claros y firmes para que las situaciones de riesgo sean explicitadas, comprendidas y analizadas; haciendo que los alumnos se sientan seguros para expresar sus necesidades afectivas y emocionales que interfieren directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ante tal relación establecida entre niños, adolescentes y adultos, el equipo debe transmitir expectativas, valorar la autoestima y lograr posibles éxitos dentro y fuera de la escuela. Para que esto se produzca es necesario que la escuela valore la

enseñanza de habilidades para la vida como son: cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, estrategias comunicacionales, habilidades para resolver problemas y adoptar decisiones y un manejo sano del estrés. Sin olvidar que una buena comunicación y respeto entre las partes (profesores, profesionales, alumnos y familias) es condición básica para que tal proceso se desarrolle. Adoptando las referidas medidas, se pretende disolver y mitigar los factores de riesgo en el ambiente escolar.

De todos estos, el más importante y permanente es el afecto, pues sin él parece imposible superar las dificultades y crecer humanamente. Lograr estos seis pasos nos genera personas optimistas, responsables, con alto grado de autoestima y autoeficacia. El promocionar la resiliencia en la escuela se adelanta y prepara al individuo para afrontar la adversidad.

Otro programa de resiliencia en la escuela, desarrollado con éxito en países de habla inglesa con alguna experiencia incluso en China, es el denominado Penn Resilience Program, creado por Martin Seligman y desarrollado originalmente para hacer frente a la depresión infantil y juvenil. Tiene como objetivo capacitar a los participantes, a lo largo de doce sesiones, en técnicas de control emocional, habilidades cognitivas y habilidades sociales. Un aspecto clave de las intervenciones es enseñar al alumnado a desafiar cognitivamente las autopercepciones negativas o distorsionadas, así como a interpretar experiencias adversas (Cutuli, Chaplin, Gillham, Reivich y Seligman, 2006). También ha resultado útil y beneficioso en el entrenamiento de profesores y directores de centros.

Su éxito está científicamente documentado en diversos estudios, así el índice de depresión adolescente disminuyó como promedio a la mitad en los tres años siguientes a la intervención y redujo el mal comportamiento en un tercio (Reivich, Gillham, Shatte y Seligman,

2005). Análogamente en la adaptación RIRO del programa Penn, llevada a cabo en Canadá el cien por cien de los docentes y directores manifestaron que el entrenamiento en habilidades de resiliencia había influido en sus relaciones con el alumnado en los centros, contribuyendo a la comprensión del comportamiento del alumnado y la mejora del trabajo en equipo. Un ochenta por ciento además manifestó que las habilidades de resiliencia les habían resultado de utilidad en la comunicación entre adultos, con miembros del profesorado, familias, amigos y conocidos.

El enfoque de resiliencia es diferente a la perspectiva de riesgo, existe en todas las personas y en todas las circunstancias un punto de apoyo, a partir del cual construir un proceso de desarrollo normal, a pesar de las calamidades y de una infancia infeliz. Es una posición optimista del desarrollo humano, a pesar de las circunstancias adversas, se pueden obtener resultados positivos para el desarrollo psicológico, al actuar tanto sobre el niño, como sobre su ambiente (Grotberg, 1995).

El enfoque de promoción de la resiliencia, destaca la enseñanza individualizada y personalizada y considera a nuestro actor social como único y valioso, se apoya en las características positivas, en lo que el alumno tiene y puede optimizar.

Ya hemos descrito que para facilitar la resiliencia las cualidades personales más importantes son: una consistente autoestima, convivencia positiva, asertividad, altruismo, flexibilidad del pensamiento, creatividad, autocontrol emocional, independencia, confianza en sí mismo, sentimiento de autoeficacia y autovalía, optimismo, locus of control interno, iniciativa, sentido del humor, moralidad. Estas características individuales asociadas a la resiliencia, no son innatas, sino que proceden de la educación, por tanto pueden aprenderse (Higgins, 1994). Para bien o para mal estamos moldeados

por el trato y las miradas de los demás (Cyrułnik, 2004). Vemos en la historia de nuestros alumnos el buen recuerdo que tienen de sus profesores en sus primeros años de escolaridad, actos que para otros niños pueden ser intrascendentes pueden cobrar especial significatividad para niños que no han creado un vínculo protector y estable con sus padres. El profesor puede llegar a ser una figura sustitutoria, la experiencia escolar en su conjunto una oportunidad para la restitución o compensación de nuestro actor social, que sin éxito escolar hubiera derivado hacia la inadaptación (Cyrułnik, 2002).

Los factores de protección reducen los efectos negativos de la exposición al riesgo y al estrés. Es un proceso interactivo entre factores del medio y factores personales que deben ser mantenidos constantemente (Rutter, 1985, 1990, en M.A. Kotliarenko et al. 1996). La escuela y sus experiencias escolares son factores de protección en niños procedentes de ambientes familiares conflictivos y/o entornos sociales desfavorecidos, pudiendo contribuir al desarrollo de una madurez personal para afrontar las dificultades futuras.

Estudios de Pierre-André Michuad (1996) nos dicen que en los países pobres la escolarización aumenta notablemente las posibilidades de desarrollo, en particular en las niñas, futuras adultas y madres, hace que su permanencia en la escuela retrase los embarazos indeseados hasta siete años por término medio, contribuye a evitar enfermedades como el sida, las capacita para empleos más cualificados y les reduce la dependencia de los varones.

Otra aportación de la escuela es que transmite valores y enseña a todos los niños a resolver los conflictos sin recurrir a la violencia, es una manera de que los agredidos actuales no sean agresores el día de mañana.

Los estudios son altamente coincidentes al señalar los factores escolares que resultan protectores para los alumnos procedentes de entornos desfavorecidos y en situación de riesgo social.

### **3.4.5 La vida como proyecto**

Necesitamos querer algo y empeñarnos en conseguirlo. Al adoptar una actitud resiliente sabemos afrontar las dificultades sin miedo por lo que somos más estables. Por ello podemos afirmar que la resiliencia promueve la salud mental y emocional y nos aporta calidad de vida y felicidad.

#### **3.4.5.1 Enseñar a vivir. Promover la resiliencia**

A menudo cometemos errores de tipo cultural, transmitidos de generación en generación, por estereotipos transmitidos y por cogniciones erróneas que corresponden a un sentido del cariño y de la maternidad y paternidad (parentalidad) equivocado. Superar todos estos errores es enseñar a vivir y preparar para la vida adulta, que en momentos de crisis se convierten en herramientas y estrategias de afrontamiento.

En muchas ocasiones los padres se proyectan en sus frustraciones personales, desarrollan distorsiones cognitivas como: valores mal manejados, creencias que desfiguran la realidad, y de frustraciones por metas personales no alcanzadas y que se proyectan en los hijos de manera consciente o inconsciente. Con frecuencia los padres engendran fantasías de grandeza que proyectan en sus hijos deseando que estos sean los “números unos”, bien para que sean lo que ellos no fueron. Esta voluntad de superioridad se desarrolla normalmente con el fin de compensar un sentido de inferioridad.

Es importante llegar a tener una estructura cognitiva madura y no primitiva. Para Santos (2013, p. 149) Los pilares de una persona madura y resiliente son:

- **Compromiso:** sentir que somos capaces y estar dispuestos a afrontar retos basándose en el yo soy, yo tengo, yo puedo y me comprometo que defiende Grotberg (1999).
- **Control:** saber que los obstáculos son salvable, y, por ese motivo, no sentirnos víctimas de las circunstancias, con la sensación de no poder hacer nada, sino considerar que somos capaces de decidir acerca de nuestra propia vida aunque las circunstancias sean difíciles.
- **Reto:** asumir que los problemas son parte de la vida y representan una oportunidad para crecer y evolucionar como seres humanos. Por eso concebimos el reto como una experiencia normal de la que siempre podemos aprender algo y fortalecernos.

Consideramos la importancia de una estructuración racional con estrategias de afrontamiento de las dificultades de la vida en general, aceptar su realidad, aprender a desear algo, a luchar por lo que quiere y conseguir por medio del esfuerzo lo que sueña o anhela.

- Un niño que recibe todo lo que quiere, como él quiere y a cualquier precio, no se acostumbra a esforzarse.
- El niño que lo tiene todo pierde la motivación por todo, sólo le motiva conseguirlo y cuando lo consigue lo desprecia.
- El niño que aprende a renunciar a sus caprichos aprende también a aceptar que no es posible tenerlo todo.

Con estas frases queremos resaltar la importancia del **esfuerzo** para poder proyectarnos a un futuro deseado, que no siempre es posible tenerlo todo ni a cualquier precio, siendo necesario promover la cultura del esfuerzo y de la renuncia. Es vivir la vida de forma fructífera aunque tengamos el viento en contra, sólo hay que ajustar las velas del compromiso, la constancia y el esfuerzo, y dejar que aflore lo mejor que hay dentro de ti. Todas ellas reflejan la trayectoria que nuestros docentes en formación han seguido a lo largo de su vida, algunas de forma equivocada, lo que les ha llevado a tener que modificar sus guiones negativos.

### 3.5 RESILIENCIA Y NARRATIVA

*“El pesimista se queja del viento; el optimista espera que cambie; el realista ajusta las velas” William George Ward*

Las historias de nuestros alumnos nos han servido como inspiración y vínculo de unión, en muchos casos, con narrativas épicas: héroes y heroínas de carne y hueso, con una vida normal, desconocida, que han luchado y han vencido. No son víctimas de un drama, sino protagonistas de un relato épico en el que la adversidad es el punto de partida de sus vidas; pudieron haber sucumbido pero aprendieron a levantarse.

Al igual que sucede en el deporte de competición la vida es una lucha y esfuerzo constante. No hay que esperar a sufrir una tragedia para hacernos resilientes; pues la resiliencia es una actitud a desarrollar en nosotros mismos y en nuestro entorno, es procurarnos vivir de manera fructífera aunque tengamos el viento en contra: es plantar cara al viento, la sabiduría suprema es tener sueños lo bastante grandes para no perderlos de vista mientras se persiguen. Debemos educar no para el éxito, como se ha venido realizando en las últimas



décadas, sino para **el esfuerzo** y dejar que aflore lo mejor que hay dentro de nosotros; es un entrenamiento disciplinado y repetido en el que el compromiso y la constancia son vitales.

El impacto grave hasta no hace muchos años ha sido considerado como una huella indeleble difícil de borrar que rompe la trama biográfica de la persona. Desde una perspectiva resiliente en lugar de tener un efecto destructivo fortalece a la persona, considerando que cada uno es protagonista de su vida y puede elegir su opción: bien convertir la caída en rebote o en el peor de los casos convertirse en víctima de su fracaso. Desarrollar esta competencia supone no quedar marcado de por vida y aspirar a ser feliz.

“Desde la ontología (estudio del ser) del lenguaje se plantea que nuestras narrativas construyen realidad, y a la vez generan acción” (Véliz, 2014, p. 20).

La resiliencia hoy resulta una tinta posible de utilizar, no importando la pluma ni el papel, sólo validando una historia verosímil que contar, un relato cargado de propósitos y alineado a dimensiones transformadoras como la mitigación de una crisis, la adaptación al nuevo contexto y la transformación efectiva de la realidad para el presente y para el futuro. (Véliz, 2014, p. 35).

La adaptación resiliente no es resignación, no es entrega: implica un hacer, una acción sobre la realidad. Aunque no la pudo modificar, el sujeto ya no es el mismo: halló nuevas herramientas para encontrar nuevas soluciones y también nuevos problemas (Simpson, 2010). Ser adaptativo es tener una mirada a mediano y largo plazo, desafiándose de modo agudo para así acceder al poder del cambio.

Serán nuestros relatos, el uso de nuestras palabras los caminos que harán que las cosas ocurran. Nuestra narrativa pasa a ser el eje central en la vida que deseamos vivir.

Nuestros relatos y el uso de nuestras palabras harán que las cosas ocurran. Nuestra capacidad narradora es un eje central en la vida que deseamos vivir. Brooks y Goldstein (2010) nos dicen que ser resiliente significa reconocer que si no estás satisfecho con ciertos aspectos de tu vida, o si te encuentras constantemente atrapado en pensamientos y comportamientos que te provocan frustración, ira e infelicidad, es tu responsabilidad tomar la iniciativa para reescribir los guiones negativos que mantienen estos problemas. La resiliencia transita hacia un saber cada vez más dialogante con su entorno, construye nuevas teorías. Todos estos conceptos fusionados concluyen en una poderosa historia: la mítica ave fénix que resurgió de sus cenizas: el ser humano tiene la capacidad, para reinventarse, su potencial es enorme aunque lo desconozca. Tenemos la capacidad y la podemos desarrollar, para afrontar las dificultades de manera constructiva y, de este modo, lograr los recursos creativos que nos permiten seguir siendo productivos a pesar de haber sufrido un proceso traumático, es un aprender a sacar impulso después de las caídas. Es procurar vivir de forma fructífera aunque tengamos el viento en contra (Santos, 2013).

El primer paso transcendental para vivir una vida sin límites es encontrar un propósito. Conservar la esperanza para el futuro y tener fe en las posibilidades, incluso en los tiempos difíciles, será lo que te mantenga en movimiento hacia tu objetivo (Vujicic, 2013). Nos muestran que hay luz al final del túnel (creatividad, actitud, coraje,...) para todos, como vivir con nuestras sombras (derrotismos, poca fe,...) que son instancias igual de válidas para aprender y mejorar la vida que llevamos. “Si puedes escalar, siempre podrás cambiar tu suerte. La libertad está al final de tu esfuerzo” (Cyrulnick, 2013, p. 81).

Para Rojas Marcos (2010, p. 85) un buen método para medir el pensamiento positivo de las personas es evaluar su perspectiva desde

los tres contextos del tiempo; esto es, sopesando la valoración retrospectiva que hacen de las experiencias del pasado, las explicaciones que dan de los sucesos que les afectan en el presente y el nivel de esperanza que albergan de cara al futuro.

“Las imágenes que uno elige de las vicisitudes del pasado son documentos que pueden ser usados para explicar el ayer, entender el ahora y predecir el mañana”. (Rojas Marcos, 2010, p. 85)

Cuando narramos lo hacemos desde nuestro sistema de creencias que a la vez define nuestra realidad. “En nuestra cultura occidental, basada en la práctica empírica, nos dice con frecuencia que hay que ver para creer. En otras culturas nos dirían lo contrario: hay que creer para ver. Las creencias son la forma de percibir el mundo en el transcurso de la vida, influyendo en lo que vemos y no vemos, comprendemos las cosas y damos sentido a nuestra experiencia” Walsh (2012, p. 81) .

Todos existimos en varias esferas de la realidad que producimos a fin de explicar nuestras experiencias. Las creencias agrupan a las personas, como señala Wright et al (1996) nuestras creencias desarrollan nuestra identidad, nuestros puntos de vista, estilos de vida y percepciones. Así pues, la verdad es relativa y no absoluta; nos permite asimilar la realidad como algo subjetivo y único para cada persona y situación.

Estos sistemas de creencias nos dan coherencia, organizan la experiencia y dan sentido a las situaciones críticas conciben e interpretan los sucesos y conductas, encarar nuevos desafíos.

Los significados y las creencias se expresan en los relatos que construimos en conjunto para dar sentido a nuestro mundo y al lugar que ocupamos en él. La narración ha sido útil en todo tiempo y lugar para transmitir las creencias culturales y familiares, guiando las expectativas y las acciones personales. En estas narrativas se muestran

las costumbres personales, los valores, estrategias adaptativas para dominar los desafíos de la vida.

Gracias a la elaboración de relatos nos conocemos a nosotros mismos y construimos identidades coherentes y damos sentido a nuestro contexto social más amplio y nuestra conexión con él. Para Griffin todos tenemos una profunda necesidad de mantenernos conectados con nuestra sociedad y con nuestra propia historia. Al contar los relatos llegamos a comprender nuestra propia vida.

Así pues los relatos tiene una especial importancia a la hora de actuar ante la crisis y la adversidad, pues al recordar vivimos en más de un mundo, impedimos que el pasado se desvanezca nos permite dar paso al futuro para que lo ilumine.

La adversidad genera crisis de significados y una ruptura de la integridad personal, pasando a tener una importancia mayor la coherencia narrativa, que construye, organiza y sintetiza nuestra experiencia (Bruner, 1986). Con el paso del tiempo cuando revisamos nuestros relatos de adversidad y resiliencia es importante que se le dé un sentido de coherencia e integridad para poder seguir avanzando.

La narrativa en muchos casos nos ofrece un contexto de sanación abierto al diálogo al relatar su historia de sufrimiento, aunque puede existir diferencias culturales respecto a lo que se considera beneficioso.

Los relatos y la creencias son elementos esenciales en el proceso de cambio, cuando hay secretos, incidentes cargados de resentimiento, vergüenza, culpa... en muchos casos relacionados con drogas, violencia, abusos sexuales o conductas contrarias a la ética, o ilegal...el cambio se produce cuando se encuentra un significado alternativo y de nuevos relatos en lugar de esas narraciones llenas de problemas.

Desde la narrativa resiliente es importante que se le dé un sentido positivo a la adversidad que reafirme los puntos fuertes llenos de posibilidades, por lo cual es importante creer y actuar según esta creencia siendo una fuente de ayuda en tiempos difíciles. Construir una vida implica reimaginar el futuro y reinterpretar el pasado a fin de dar sentido al presente.

El sentido de coherencia nos hace ver la vida como algo razonable, manejable y significativo. Implica confianza, al esclarecer los problemas los hacemos ordenados, previsibles y explicables. El sentido de coherencia contribuye al bienestar físico, salud mental y calidad de vida. Al tener el centro de control y dominio pasamos a tener confianza en uno mismo y en estrategias de superación. El sentido de coherencia pone su atención en la significación de lo vivido y finalidad de la vida, en contraposición con un sentido de alienación, falta de rumbo o estancamiento. El sentido de coherencia en nuestra red social permite una mejor superación y adaptación y concordancia en la comunidad.

### 3.6 SÍNTESIS

*“No son los más fuertes de la especie los que sobreviven ni los más inteligentes. Sobreviven los más flexibles y adaptables a los cambios”* Charles Darwin

El origen de las especies, 1962

Partiendo de la inteligencia como una prolongación de la capacidad biológica de adaptación, que lleva a sobrevivir no a los más fuertes, sino a los que mejor se adaptan. La resiliencia es la capacidad de adaptarse al medio, en muchos casos, aceptar vivir de manera diferente. Es decirnos a nosotros mismos es duro, es difícil pero voy a seguir viviendo, no es resignarse es un mirar hacia nuestras prioridades, porque como dice Nietzsche “quien tiene un por qué **soporta casi cualquier cómo**”. Es sobreponernos mirando al futuro

con esperanza. Es mantener el esfuerzo, la perseverancia, la actitud positiva que nos apuntan hacia la superación. Las personas inteligentes tienen capacidad para adaptarse y responder adecuadamente a cada situación, por muy dura que esta pueda ser.

La vida es un proceso que implica en su recorrido un continuo aprendizaje. Es el permanente ejercicio del ser humano por adaptarse a sus pérdidas, por acomodarse y componer o recomponer su vida, por hacer frente a diversas situaciones que implican una reorganización, un aprendizaje y una transformación de la adversidad. Al niño en muchos casos se le trata de excluir, alejar, ocultar, de estas situaciones difíciles, tratando de evitar el sufrimiento. De lo que no nos damos cuenta es que el niño sufre, y mucho, pero solo.... La manera de elaborar la adversidad está en correlación con la manera de educar al niño para la vida.

El encontrar sentido a la vida y que esta sea más productiva, como se ha dicho, supone una personalidad madura, estable. Una vida productiva y lograda es conseguir lo que queremos que nos pase. Ser proactivos es enfocar la vida hacia una meta, y a través del esfuerzo personal cada día estar más próximos a alcanzarla. Pasamos a ser protagonistas de nuestra propia historia, pues todo cambio es comenzar a pensar de manera distinta ante una misma circunstancia, para lograr resultados diferentes. Si pienso en negativo que no seré capaz de hacer algo, tengo razón pues no lo intentaré.

En el estudio de nuestros docentes en formación, descubrimos que a pesar de las adversidades que han tenido que pasar, en muchos casos salen fortalecidos de ella. En síntesis esto es la definición de resiliencia, según ya hemos visto. Por ello, en la recogida de información a través de las entrevistas y la posterior elaboración de las autobiografía compartidas, como elemento emergente descubrimos historias de adversidad con un final de superación, no siendo necesariamente un

final feliz, sino un final de superación, de mejora de la autoestima, autocontrol, creatividad, autoreflexión, esto es de mejora de las fortalezas personales.

## Capítulo 4. **APRENDIENDO DE LO VIVIDO: FORTALEZAS DE ÉXITO Y EQUILIBRIO EN LA FORMACIÓN DEL FUTURO DOCENTE**

*“Tenemos que escuchar menos acerca de nuestra susceptibilidad al daño y más sobre nuestra capacidad de sobreponernos a las experiencias de adversidad”*

Steven y Sybil Wolin (1993)

### **4.1 INTRODUCCIÓN**

En capítulos precedentes –actualidad de la enseñanza en un mundo en cambio- veíamos que más que darle una batalla a la incertidumbre, el desafío es saber vivir con ella. El ser humano hoy sufre por lo que aún no ha vivido, y la duda deteriora su calidad de vida. No vivimos en el presente, sino en el futuro. No vivimos para lo que experimentamos hoy, sino para lo que vendrá, para lo posible, y nos olvidamos del sentido de la vida, nos olvidamos que nuestras narrativas construyen realidad y generan acción. Por ello es importante estar atentos a nuestros lenguajes: ¡Vivir como hablo! Es algo que no debemos olvidar, por ello debemos evitar las manifestaciones del lenguaje en negativo y dar presencia a emociones que generan apertura, acciones positivas que nos llevan a disipar la incertidumbre.

La confianza se construye día a día, y la vida de nuestros alumnos, sin felicidad, con miedo y estrés generan resultados menores, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo. Para crecer de las crisis



vamos a depender de las fortalezas internas y externas, en definitiva de la actitud individual y grupal.

Todos los factores de riesgo, se transforman en emociones inclusivas al resignificar todo aquello que nos impide crecer hacia perspectivas más proactivas, pues el trabajo de aprender, crecer y desarrollarnos como seres humanos, es un desafío personal.

La esencia del ser humano es absolutamente interactiva, se realiza con otros. Aunque la primera conversación que debemos tener no es con el otro -interpersonal-, sino con nosotros mismos -intrapersonal-.

Una buena autopercepción de cómo nos sentimos con nosotros mismos, va a ser relevante para emprender acciones futuras: para soñar, imaginar y emprender. Así en nuestros relatos, el uso de nuestras palabras y nuestras fortalezas, harán que las cosas ocurran. Para Brook y Goldstein (2010, p. 41) “ser resiliente significa que si no estás satisfecho con ciertos aspectos de tu vida [...] es tu responsabilidad tomar la iniciativa para reescribir los guiones negativos que mantienen esos problemas”.

Así pues, la resiliencia es un saber cada vez más dialogante con nuestro entorno y con todas nuestras fortalezas. El reflexionar sobre las luces que todos poseemos -fortalezas-, nos motiva a crear espacios de confianza y esperanza.

La escuela tradicionalmente está mucho más preocupada por aprender a conocer y aprender a hacer, descuidando el aprender a vivir con los demás y el aprender a ser. La transmisión y adquisición de conocimientos se puede llevar a cabo a través de plataformas sin la presencia de un docente. Aprender a ser resulta más complejo y necesita la presencia del docente, que para promover algo ha de poseerlo. Así presentamos una serie de fortalezas que consideramos

necesarias en todo docente para desarrollar su tarea educativa, Según el informe Delors (1996, p.15) “toda la vida personal y social puede ser objeto de aprendizaje y de acción.”

En este informe se considera que la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades; considerando las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos y la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona para hacer frente a la tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y su capacidad de asimilación, y a las relaciones entre individuos, grupos y naciones. Para conseguir estos objetivos la Comisión Delors (1996) no resistió la tentación de añadir nuevas disciplinas, como el conocimiento de sí mismo, y los medios de mantener la salud física y psicológica, o el aprendizaje para conocer mejor el medio ambiente natural y preservarlo.

“La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (Delors, 1996, p. 12). Dar a cada uno los medios de comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad. Pero además, hace falta empezar por comprenderse a sí mismo en esta suerte de viaje interior jalonado por el conocimiento, la meditación y el ejercicio de la autocrítica.

Vamos a pasar a analizar brevemente algunas de las fortalezas, que consideramos debe tener un buen profesor, y que deben estar presentes en los futuros docentes en formación, teniendo en cuenta que cada una de ellas podría ser un tema de investigación.

## 4.2 FORTALEZAS DE ÉXITO EN LA PERSONA

Basándonos en Brooks y Goldstein (2012) nos cuestionamos ¿Cuáles son las fortalezas de éxito del futuro docente que le ayudan a reponerse y seguir adelante, mientras que otros languidecen con sentimiento de desamparo, desesperanza, abandono? ¿Por qué algunos individuos logran un éxito que nunca se hubiera podido prever dadas sus circunstancias? ¿Cuál es la fuerza interior que impulsa algunas personas a superar poderosos obstáculos en su camino? Para estos autores, la respuesta a estas cuestiones, supone tener una mentalidad resiliente con una serie de características que nosotros, haciéndonos eco de la denominación utilizada en el Capítulo 3, llamaremos fortalezas o pilares de la resiliencia, son:

- Sentir que controlamos nuestra vida.
- Saber cómo fortalecer la “resistencia al estrés”
- Tener empatía con los demás.
- Desarrollar una comunicación efectiva y capacidades interpersonales.
- Tener sólidas habilidades para solucionar problemas y tomar decisiones.
- Establecer metas y expectativas realistas.
- Aprender tanto del éxito como del fracaso.
- Ser un miembro de la sociedad compasivo y contribuyente.
- Llevar una vida responsable basada en una serie de valores sensatos.
- Sentirse especial (no egocéntrico) mientras ayudamos a los demás a sentir lo mismo.

Por desgracia, también aparecen algunos obstáculos a la mentalidad resiliente que pueden considerarse, en palabras de estos, guiones negativos. Son formas de actuar aprendidas “y a menudo, los primeros borradores de los guiones negativos se escriben durante la infancia, y se representan a lo largo de nuestra vida adulta” (Brooks y Goldstsein 2012, p. 21). No obstante, necesitamos seguir unos guiones, en caso contrario nuestras relaciones y experiencias serían imprevisibles y caóticas. La tradición y la seguridad a menudo resultan básicas para proporcionarnos una mejor comprensión e ir más allá de los guiones actuales y escribir otros nuevos cuando estos no nos gustan, no funcionan, o no dan los resultados esperados.

Controlar la propia vida es el objetivo principal de todo ser humano, es una fuerza vital para el bienestar físico y emocional. Aceptar la responsabilidad de cambiar aquello que no nos gusta, proporciona poder. Asumir la responsabilidad y el control personal es la piedra angular en la identidad personal y profesional del docente y sirve de catalizador para cambiar los guiones negativos. En este cambio no hay que olvidar nunca las prioridades en la vida, sueños y aspiraciones, en suma ser proactivo en el cambio.

Darder Vidal, et al. (2013), manifiestan que todos tenemos incongruencias, ya que a menudo diferentes aspectos de nuestra personalidad entran en conflicto. Mientras que una parte de nuestra mente nos motiva a seguir el camino más cómodo, hay otra que nos empuja hacia el esfuerzo y la autosuperación. Existen creencias y valores que rigen nuestras formas de vivir, unas son fruto de la experiencia y el resultado de pensamientos actuales, y otras han quedado relegadas en nuestro inconsciente, proceden de los valores que introyectamos de la familia, la escuela, el contexto sociocultural, durante la infancia. Muchas de ellas no son resultados de una visión objetiva de la realidad, son lo que creemos que tenemos que hacer. Para

aumentar nuestras congruencias, para actuar más de acuerdo con nuestra manera de pensar sobre cómo debemos de actuar, las preguntas son una herramienta valiosísima que activa nuestra capacidad mediadora: ¿Puedes detectar algún guión negativo en tu vida para mejorar?

### 4.3 AUTOESTIMA

En el ámbito educativo, autoestima, autoconcepto y autoeficacia, son constructos de gran importancia tanto en alumnos como en profesores de cualquier nivel. La forma en que la persona se percibe y valora a sí misma y a su conducta, va a condicionar su equilibrio psicológico, su rendimiento y la forma de relacionarse con los demás.

Por un lado el autoconcepto es el componente cognitivo o perceptivo, es la idea que cada persona tiene de sí misma, y de sus circunstancias (personales, sociales, laborales, etc.). Por otro lado, la imagen de sí mismo viene saturada de componentes emocionales y evaluativos, de *autoestima*, definida como el aprecio, estima o amor que cada cual siente por sí mismo (Watkins y Dhawan, 1989). Lo que uno sabe, piensa o cree sobre sí mismo genera sentimientos de satisfacción o frustración y acabamos valorándonos positiva o negativamente según sea la imagen que vamos elaborando sobre nuestras disposiciones, capacidades, comportamientos, logros, etc.

**Autoconcepto y autoestima son conceptos vinculados**, así la valoración que la persona hace de sí misma es consecuencia lógica de la propia imagen, por ello, mejorando ésta se mejora el nivel de autoestima, y viceversa. Sin embargo, frecuentemente **se suelen intercambiar** ambos términos, para Martínez-Otero (2003, p. 2) “justo es señalar que no todos los autores están de acuerdo en distinguir el autoconcepto y la autoestima, ya que con acierto argumentan que los

aspectos de conocimiento y valoración son difícilmente separables. En este sentido Rodríguez (2008) argumenta, esto es así, porque la distinción entre autoconcepto y autoestima no se ha demostrado ni conceptual, ni empíricamente. Nosotros utilizaremos preferentemente el término autoestima por ser el más extendido.

Los distintos autores convienen en definir la autoestima como la **percepción y valoración coherente que una persona hace de sí misma** en tres dimensiones básicas: cognitiva, afectiva y comportamental (Burns, 1990). Del mismo modo, también hay coincidencia para considerar que el autoconcepto se construye a través de las experiencias y de las relaciones con el entorno, siendo muy relevantes tanto las respuestas de uno mismo, como las de las personas significativas (L'Ecuyer, 1985; Ballester, March y Orte, 2006).

Asociada a estos constructos aparece la **autoeficacia**, concepto central en la teoría de Bandura (1982, 1989, 1997), definido como una evaluación más específica, referida a la **confianza de la persona respecto a las propias habilidades**. Así el sujeto evalúa la efectividad de sus acciones, y la compara con la eficacia percibida en los otros, a la vez que recibe información de los demás acerca de su propia competencia.

La autoestima es una actitud hacia uno mismo, el **marco de referencia** para interpretar, comprender y organizar la información sobre sí mismo y sobre los demás. La autoestima conforma nuestra personalidad, la sustenta, le otorga un sentido, y está **relacionada con la competencia social**, influye sobre la persona en cómo se siente, cómo piensa, cómo aprende, cómo se valora, cómo se relaciona con los demás y, en definitiva, cómo se comporta (Clemes y Bean, 1996; Clark, Clemes y Bean, 2000).

Se considera una **necesidad humana poderosa y profunda**, básica para un buen funcionamiento, una vida sana y la autorrealización (Vera y Zebadúa, 2002). Además, Branden (1995) agrega, **la confianza** es la **propia capacidad de pensar y de enfrentar los desafíos básicos de la vida**; es el derecho de **triunfar y ser felices** y el sentimiento de ser **respetados y dignos**.

Se desarrolla a partir de las experiencias vividas **en interacción con el ambiente** (Núñez y González, 1994), especialmente con las personas significativas. El mantenimiento de una autoestima positiva es esencial para el funcionamiento del individuo, al proporcionarle un sentimiento de seguridad e integridad.

Es una **realidad compleja y multidimensional**, con un conjunto de representaciones y juicios referidos a uno mismo en distintos aspectos: corporal, psíquico, comportamental y social, en distintos contextos de nuestra vida –personal, familiar, social, laboral- pues cada área de experiencia determina la formación de autoconceptos específicos, distintos entre sí, que contribuyen a la formación del autoconcepto general o global. Es considerada simultáneamente como una entidad global, pero que resulta de la autovaloración en áreas específicas del conocimiento. Estas áreas se organizan jerárquicamente en cuanto a su peso dentro del concepto global.

De acuerdo con el modelo *Jerárquico-Multidimensional*, elaborado por Shavelson, Hubner y Stanton (1976), el autoconcepto general estaría estructurado en varios dominios (físico, personal, social y académico) cada uno de los cuales se dividiría a su vez en dimensiones de mayor especificidad (Axpe y Uralde, 2008). Confirmada por numerosos resultados empíricos, en una revisión posterior Marsh y Shavelson (1985) introducen la distinción de dos tipos de autoconcepto académico, -el verbal y el matemático-. Desde este modelo se puede decir que el autoconcepto es:

- a) **Organizado o estructurado:** La persona para dar significado a sus múltiples y complejas experiencias las estructura en categorías más simples (Bruner, 1958).
- b) **Multidimensional:** las dimensiones particulares (académica o laboral, social, emocional, física) que reflejan el sistema de categorización adoptado por un individuo concreto o compartido por grupos, contribuyen a conformar la totalidad.
- c) **Jerárquico:** las distintas dimensiones pueden formar una jerarquía según su importancia y grado de generalidad, desde las experiencias individuales en situaciones particulares, hasta el autoconcepto general.
- d) **Estable:** el autoconcepto general es estable, salvo que se produzca una intervención externa o se tenga una experiencia trascendental, no obstante, a medida que se descende en la jerarquía, éste va dependiendo cada vez más de situaciones específicas y se vuelve menos estable.
- e) **Descriptivo y evaluativo:** a las informaciones particulares se le suman valoraciones realizadas por comparación con patrones absolutos, como el “ideal” al que me gustaría llegar, y con patrones relativos, tales como “observaciones”. Esta dimensión varía en importancia y significación según los individuos y también según las situaciones.

El modo en que nos sentimos con respecto a nosotros mismos nos afecta en todos los aspectos de nuestra experiencia. Nuestras respuestas ante los acontecimientos dependen de quién y qué pensamos que somos. La autoestima es la clave del éxito o del fracaso.



### 4.3.1 Componentes de la autoestima

La autoestima se articula en base a tres componentes interrelacionados entre sí: cognitivo, afectivo y conductual que pasamos a describir.

- 1. Componente cognitivo:** conjunto de conocimientos - percepciones, ideas, opiniones, creencias- del individuo sobre sí mismo -independientemente que sean verdaderas o falsas, objetivas o subjetivas- que le permiten hacer una descripción de sí mismo en las diferentes dimensiones de su vida. Es la representación que cada uno se forma acerca de su propia persona. Varía con la madurez psicológica y con la capacidad cognitiva del sujeto. Incluye descriptores físicos, afectivos, de capacidad. La fuerza del autoconcepto se basa en nuestras creencias entendidas como convicciones, convencimientos propios; sin creencias sólidas no existirá un autoconcepto eficiente.
- 2. Componente afectivo:** admiración ante la propia valía, juicio de valor que atribuimos a nuestras cualidades personales y grado en que nos aceptamos; la respuesta afectiva ante la percepción de uno mismo. Implica un sentimiento de lo favorable o desfavorable, de lo agradable o desagradable que vemos en nosotros. Puede tener un matiz positivo o negativo según sea nuestra autoestima. Es el corazón de la autoestima, es la valoración, el sentimiento, la admiración, el desprecio, el afecto, el gozo y el dolor en la parte más íntima de nosotros mismos.
- 3. Componente conductual:** conjunto de habilidades que posee cada persona para desenvolverse en las diferentes áreas; es específico para cada situación. La información que se recoge de cada una de estas situaciones se aglutina para formar la

valoración global que cada cual realiza de sí mismo. La conducta está poderosamente condiciona por el autoconcepto y por el esfuerzo que estamos dispuestos a realizar, pues actuamos y nos conducimos según las capacidades, cualidades, valores o deficiencias que hallamos en nosotros mismos. Es la intención, la decisión de actuar, la autoafirmación dirigida hacia el propio yo en busca de consideración y reconocimiento por parte de los demás.

Es importante considerar que la base de la autoestima tiene una doble vertiente: por un lado se apoya en la información sobre uno mismo que llega de los demás; por el otro se fundamenta en la valoración subjetiva que la persona hace de sí misma, en la que se recogen sus habilidades, sus expectativas de éxito y la confianza en sus capacidades para enfrentarse a los retos de su vida. Este último aspecto adquiere mayor significación a medida que uno crece.

En otro orden de cosas la autoestima tiene unas dimensiones que son:

- a. **Dimensión física:** Es la valoración que se hace de todo lo relacionado con su aspecto y con sus destrezas físicas. Sentirse atractivo físicamente, fuerte, capaz de defenderse.
- b. **Dimensión social.** Sentimientos de sentirse aceptado o rechazado por sus iguales, de pertenencia a un grupo social. Lo habilidoso que se considere para hacer frente a las diferentes demandas sociales del medio, como relacionarse con otros o solucionar los problemas.
- c. **Dimensión afectiva.** Engloba todo lo relacionado con el modo cómo se ve la persona a sí misma y cómo define sus rasgos de personalidad: sentirse simpática o antipática, estable o inestable, valiente o temerosa, tímida o asertiva, etc.

- d. **Dimensión académica:** cómo se percibe en el ámbito escolar, si se cree capaz de rendir académicamente lo que desde el centro escolar se le demanda. Si se considera buen o mal estudiante en relación con su capacidad cognitiva, si es capaz de superar los fracasos...Sentirse inteligente, creativo y constante.
- e. **Dimensión ética:** Sentirse una persona buena y confiable, responsable o irresponsable, trabajadora o floja.
- f. **Dimensión familiar:** Es como se percibe como parte de una familia y en las relaciones que se establecen dentro del núcleo familiar. Resultando fundamentales las respuestas que obtengan dentro de la familia para el desarrollo de su autoestima

En todas estas dimensiones para el desarrollo de la autoestima, es contraproducente utilizar etiquetas generalizadoras y negativas, dado que los componentes centrales de la autoestima son autovaloración, auto aceptación y amor propio.

#### 4.3.2 Las siete "Aes de la autoestima"

La autoestima es un concepto multidimensional, que engloba, entre otros, las siete "Aes de la autoestima"(Bonet, 1997).

- **Aprecio** de uno mismo como persona, independientemente de lo que pueda hacer o poseer, de tal manera que se considera igual, aunque diferente, a cualquier otra persona.
- **Aceptación** tolerante de sus limitaciones, debilidades, errores y fracasos, reconociendo serenamente los aspectos desagradables de su personalidad.
- **Afecto:** Actitud positiva hacia sí mismo, de tal manera que se encuentra bien consigo misma dentro de su piel.

- **Atención** y cuidado de sus necesidades reales, tanto físicas como psíquicas.
- **Autoconsciencia**, es decir, darse cuenta del propio mundo interior, y escucharse a sí mismo amistosamente.
- **Apertura**, actitud abierta y atenta al otro, reconociendo su existencia y afirmándolo, lo que parte del reconocimiento de que no podemos vivir de forma aislada e independiente de los demás.

La autoestima es fundamental para nuestra supervivencia y es el **final de la travesía de una identidad bien estructurada**. Se vive como **un juicio positivo sobre uno mismo**, al haber conseguido un **entramado personal coherente**, basado en los cuatro elementos básicos del ser humano: físico, psicológico, social y cultural. De estas interacciones surge la satisfacción, **la seguridad ante uno mismo y ante los demás**.

Puede considerarse una competencia emocional referida a la valoración personal, “es un sentimiento profundo que hunde sus raíces en la infancia y que tiene relación con la percepción que hacemos de la estima que los demás tienen por nosotros” (Hué, 2008, p. 161). En el docente la autoestima **se forma** a partir de tres indicadores sociales: el sentimiento de **ser aceptado** por los compañeros, por los alumnos en el **papel de profesor y la integración en el centro educativo** (Esteve, 1994).

- El trabajo, es uno de los pilares sobre los que se edifica la autoestima. Uno se identifica con aquello que hace y lo hace con profesionalidad, conociendo bien los matices de dicha actividad. Consiste en estar contento con lo que uno hace y lo lleva a cabo con amor y dedicación.

Los tres pilares de la felicidad son: amor, trabajo y cultura, forman una sinfonía cuyo hilo conductor debe ser la lucha por ser coherente. Con estas herramientas cualquier ser humano se encuentra a sí mismo y da lo mejor que tiene a los demás.

- Un error frecuente de la autoestima es la comparación con los demás, generalmente superficial. La alegría que comporta sentirse feliz significa que la trayectoria personal es ascendente, que los distintos componentes del proyecto van saliendo, a pesar de las dificultades, hay motivos para que uno se encuentre con una mezcla de satisfacción y confianza por lo conseguido.
- Para tener seguridad en uno mismo es importante la mirada comprensiva, indulgente y tolerante hacia la propia persona y hacia los demás. Comprender es aliviar, disculpar, ser benévolo, ponerse en el lugar del otro y a la vez ser clemente con los fallos y errores personales.

Hay dos tipos de conciencia: una ética que se extiende a la conducta moral de nuestros actos y otra psicológica que consiste en darse cuenta de los hechos y acontecimientos, captar la realidad en toda su complejidad. Un signo de madurez es la capacidad para saber perdonarse y hacer lo mismo con quienes nos rodean.

- Una de las cosas que más eleva la autoestima es hacer algo positivo por los demás. Es un paso de la teoría a la práctica, es en esta donación donde se encuentra una buena dosis de paz y alegría, pues en una identidad equilibrada somos más

felices al dar que al recibir, y eso nos lleva a una cierta armonía interior.

La autoestima puede valorarse desde dos dimensiones, por un lado pertenece a la geografía de la identidad, en la que valoramos nuestro propio recorrido en la vida. Y por otro lado debe considerarse desde una perspectiva situacional, es decir, midiendo al yo y su entorno. Los modelos sanos deben ser descubiertos en la familia, la escuela donde se resaltan los valores, preferencias, estilos, que los incorporamos a nuestra identidad y la edifican de forma armónica. No hay cosa peor que sentirse incómodo con uno mismo.

Unido a la autoestima está el **autoconcepto, fotografía privada que uno mismo realiza y revela en su laboratorio**. En ella hay dos parcelas entrecruzadas, una de ellas **es el relato personal del sujeto – presente-** y otra dibuja como le gustaría ser **–futuro-**, lo **real** y lo **ideal**. Forman dos horquillas entre las cuales oscila la conducta, lo que soy y lo que puedo llegar a ser, instalación y pretensión, hoy y mañana.

Hay cuatro áreas a explorar y analizar: **visión de uno mismo**, la **relación con los demás**, la **visión de la historia personal** y por último **la interpretación de la realidad**. Para hacer un balance correcto debe tenerse en cuenta tanto los aspectos positivos como negativos de los distintos aspectos físicos, psicológicos, conductuales, cognitivos, asertivos y culturales. No olvidemos que la autoestima consiste en **valorar y reconocer lo que uno es y lo que puede llegar a ser**.

### **La relación con los demás**

Es importante tener en cuenta como nos ven, cómo y con quién establecemos contacto; en esta interrelación hay una mezcla de independencia y de dependencia sana: **ser uno mismo**, ser **con los demás** y un paso más allá ser **para los demás**.

## **Visión de la historia personal**

Pasado, presente y futuro forman el tejido biográfico en el que se ordenan y se da coherencia a las vivencias almacenadas rindiendo cuentas de cada segmento de nuestra travesía. Para muchas personas el pasado no se supera y quedan atrapadas en sus tramas negativas, otros se quedan en una especie de éxtasis del presente, típico de los adolescentes, cuando el hoy y el ahora tiene toda la vigencia. Costando embarcar hacia el futuro que es visto con miedo, inquietud, temor al fracaso y dificultad para creer en las propias posibilidades.

Las preguntas sobre las historias de vida deben facilitar al narrador revivir su trayectoria, ilusiones y metas por cumplir, siempre apoyadas en el esfuerzo de sacar lo mejor de uno mismo y sigan una explicación convincente. Es importante aprender a perdonar a pasar página, mirando hacia adelante con amor y concreción. Consiste en explicar los hechos de la vida personal y su entorno descifrando sus significados, su auténtico valor. Interpretar es declarar acertadamente lo que nos envuelve para poder comprender el verdadero fondo de lo que está alrededor.

## **Madurez como camino hacia la plenitud**

Aunque la vida es compleja su conocimiento debe ser sencillo. La sencillez es una virtud de la inteligencia que consiste en el arte de saber reducir lo complicado a lo escueto y sustancial.

Cada persona es lo que ha vivido, la madurez es el conocimiento teórico y práctico de la existencia que se completa con la consecución de los principales objetivos propuestos; es la autorrealización dentro de las limitaciones naturales de cada uno. Maslow (1991) define la madurez como el llegar a ser persona mediante el desarrollo de ciertas necesidades básicas -alimentación, casa, sueño, vida sexual, amor, pertenencia, estima propia y ajena- que va ordenando jerárquicamente

de lo físico a lo espiritual por efecto de la motivación. Percibir correctamente la realidad, aceptarse a uno mismo vivir con naturalidad, concentrarse en los problemas y las dificultades, tener un espacio privado que nos dé autonomía y mantener unas relaciones interpersonales profundas previamente seleccionadas van dando forma, a la larga, a la plenitud personal.

Victor Frankl (1991) subraya la importancia de la transcendencia, de encontrar un significado a la vida que va más allá de uno mismo. Surgiendo el mundo de los valores que nos permite huir del vacío asistencial, de la sensación de vivir absurdamente. El sentido de la propia vida es subjetivo, responde a las propias preferencias y se va descubriendo con el tiempo. Diferencia entre valores de actitud o posiciones ante el sufrimiento o situaciones difíciles; los valores vivenciales, recibidos del mundo son el heroísmo en su lucha personal, del goce y del disfrute estético; los valores de creación, procedentes de lo que el sujeto es capaz de idear, producir e inventar, expandiendo su psicología y abriendo una ventana a nuevas formas de vida.

Por último Rogers (2000) se interesa por el proceso de convertirse en persona que culmina con la autorrealización, llevándonos a sacar el máximo provecho a nuestras posibilidades, sabiendo estar abiertos a la experiencia. Este **“llegar a ser”** nos conduce a la aceptación de los demás y a ganar confianza en nosotros mismos. La persona que funciona íntegramente es feliz, sufre pocas tensiones emocionales en su interior, piensa de manera flexible y tiene capacidad para aceptar las críticas. Dado que la dimensión más importante **es el futuro**, porque es el lugar donde voy a pasar el resto de mi vida, hemos de entender la felicidad como una ilusión, consiste en ese conjunto de cosas buenas que cualquier persona es capaz de desear. Es un asunto más privado que público, de aquí la importancia de tener sueños para tener esperanza.



“Para ser feliz hay que tener una *personalidad equilibrada* y haber sido capaz de configurar un *proyecto de vida* con tres ingredientes fundamentales amor, trabajo y cultura. Es más fácil hablar de felicidad que conseguirla” (Rojas Montes, 2011, p. 340).

La felicidad consiste en sentirse bien con uno mismo. La podemos ver desde dos ángulos, instantes positivos que puedes tener y la vida como totalidad. La felicidad es un *resultado*, el resumen de lo que hemos ido haciendo con nuestra existencia personal; descansa sobre una actitud mental positiva, un esforzado intento de vivir en armonía con uno mismo, aceptando lo inmutable y luchando contra viento y marea para cambiar lo modificable en aquellas parcelas que lo requieran. No hay felicidad sin amor, y no hay amor sin renunciaciones. Poner el bienestar y el placer como metas absolutas de la conducta supone un grave error, ya que la mejor de las travesías personales está surcada de problemas, luchas de distinto signo y por supuesto, retrocesos en el propio camino. “La felicidad no depende de la realidad, sino de la interpretación de la realidad que uno hace; es importante saber lo que uno quiere y persigue, ser coherente es estar caminando hacia la felicidad” (Rojas Montes, 2011, pp. 323).

Si la autoestima se define como el concepto que una persona tiene de sí misma, nos lleva a pensar que necesita del autoconcepto para poder ser reforzada y, si esto es así, la mejor estrategia, ha de partir en un primer momento, de saber cuánto conoce el sujeto sobre su persona y la correspondencia que existe entre su percepción y la que de él tienen los demás. Por otro lado la mejor forma de entender el término autoestima es mencionar sus características:

- Sentirse a gusto con uno mismo
- Sentirse importante. Tú eres importante.

- Tu eres diferente
- Estar feliz por las cosas adecuadas que haces.
- Aceptar las dificultades e intentar solucionarlas.
- No desanimarse cuando las “cosas no van bien”.

### **4.3.3 La autoestima positiva y su significado**

El nivel de autoestima es el responsable de muchos éxitos y fracasos escolares y laborales. Una elevada autoestima, vinculada a un concepto positivo de sí mismo, potenciará la capacidad de la persona para desarrollar sus habilidades y aumentará el nivel de seguridad personal, mientras que un bajo nivel de autoestima enfocará a la persona hacia la derrota y el fracaso.

La autoestima es importante, porque nuestra manera de percibirnos y valorarnos moldea nuestras vidas.

- En la adolescencia los mensajes se superponen.
- Las personas que valoro influyen en mi autoconcepto.
- Cuanto más positiva sea nuestra autoestima:
  - Más preparados estamos para afrontar las adversidades.
  - Más posibilidad tendremos de ser creativos en nuestro trabajo.
  - Más oportunidades tendremos de establecer relaciones enriquecedoras
  - Más inclinados estaremos a tratar a los demás con respeto.
  - Más contentos estaremos por el hecho de vivir.

No debemos olvidar que “No conseguiremos que nos valoren si antes no nos valoramos a nosotros mismos...”, “no conseguiremos que nos valoren si no nos sentimos dignos de ser valorados...”.

## 4.4 PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA

Para Díaz-Aguado (2003) la **valoración de nuestras competencias** es siempre subjetiva y viene determinada por la influencia del entorno infantil, si bien puede modificarse. Decía Steiner (2002, p. 144) “la mayor parte de nosotros hemos sido educados en la creencia de que elogiarnos a nosotros mismos es un acto de inmodestia, de tontería y de humillación”. Si nosotros mismos no somos capaces de valorarnos, difícilmente nuestros alumnos tendrán una valoración alta de nosotros, de ahí la importancia de que los docentes desarrollen la confianza en sí mismos, “la persona con confianza en sí misma se aprecia a si misma de verdad, es consciente de sus cualidades y de sus capacidades positivas, pero también es capaz de reconocer sus defectos, sus incapacidades y sus insuficiencias” (Simmons y Simmons, 1998, p. 87).

La percepción de eficacia docente, es la creencia del profesor sobre el poder de sus propias acciones para producir resultados deseables en sus alumnos, **dotando de sentido a la actuación** profesional. Es considerada un sistema activo y aprendido de creencias que se sostienen en el contexto de trabajo (Dellinger, Bobbett et al., 2008). Un sentido de **eficacia elevado, motiva** a desarrollar nuevas estrategias y capacidades, facilita la implementación de nuevos métodos. Por el contrario, una percepción de **eficacia débil** orienta hacia la **vigilancia**, el uso de reglas estrictas para el control de la clase, la utilización de recompensas extrínsecas y sanciones para hacer que los alumnos estudien y **pesimismo** en la percepción de la motivación de los alumnos (Woolfolk y Hoy, en Bandura, 2003).

Un poderoso indicador del compromiso es la percepción de autoeficacia (Bandura, 1997; Pajares, 1996, 1997), es “la creencia de los docentes de que están ejerciendo una influencia positiva y decisiva

en la vida de los estudiantes” (Darling-Hammond, 1990, p. 9). La **autoeficacia del profesor** desempeña un papel importante en su motivación, su compromiso continuado (resiliencia) y rendimiento. “Una capacidad sólo es tan buena cuando se ejecuta bien. La desenvoltura con la que las personas se enfocan y desarrollan las tareas difíciles determina si hacen buen o mal uso de sus capacidades” (Bandura, 1997, p. 35).

Cuanto más elevado es el sentido de la eficacia de los docentes, más probable es que superen con tenacidad los obstáculos y persistan ante el fracaso. Esa resiliencia, tiende a fomentar la enseñanza innovadora y el aprendizaje de los estudiantes. (Goddard et al., 2004, p. 3).

Asociamos los niveles elevados de autoeficacia a la disposición de los profesores a trabajar colaborativamente con otras personas, dentro y fuera de la escuela, en especial con las familias. La relativa fortaleza de sus creencias en su eficacia influye en su éxito al resolver problemas. El sentido de **autoeficacia tanto individual como colectiva** son condiciones necesarias de la buena enseñanza y del aprendizaje satisfactorio.

## 4.5 LA EMPATÍA

Popularmente definida como la habilidad o capacidad de identificarse con los demás, o de experimentar indirectamente sus sentimientos, actitudes o pensamientos. Se asocia con expresiones como “ponerse en la piel de los demás” o “ver el mundo a través de los ojos de otra persona”. Para Hoffamn (1980) es una **respuesta afectiva-cognitiva**, por parte del individuo que observa las vivencias de otra persona, activada por el estado de necesidad de esta, influye en la percepción y valoración del observador del bienestar de la otra persona.

Es ponerse en el lugar de los demás, tanto desde el mundo de las ideas, con lo que pensamos o tomando la perspectiva de otra persona, como desde el de las emociones, es decir, de cómo nos sentimos ante lo que ocurre a los demás. Empatizar es fácil para algunos, parece que les viene de fábrica y no tienen que hacer mucho esfuerzo para ello, pero es difícil y complejo para muchos otros. Nacemos con una predisposición biológica a ser más o menos empáticos, marcada por los genes, las hormonas y cómo se ha formado nuestro cerebro. Sin embargo, la educación recibida, las experiencias vividas y el ambiente en el que crecemos hacen que se desarrolle en mayor o menor medida la capacidad de empatizar. Estadísticamente hablando las mujeres son más empáticas, debido a la interacción de factores biológicos como las hormonas y socio-culturales como la educación. Pero no por ello todas las mujeres son empáticas y ningún hombre lo es, nada más lejos de la realidad, hay muchas diferencias individuales de una persona a otra. Aunque se ha descrito algunas conductas cooperativas en animales, la empatía nos caracteriza como humanos, y ha contribuido notablemente en nuestro desarrollo ético y moral.

La empatía influye considerablemente en la calidad de la vida personal y profesional, sobre todo en las actividades que comportan relaciones sociales. Facilita la comunicación, la cooperación, el respeto y la compasión. Proporciona fortalezas para cambiar los guiones negativos cuando buscamos mejorar nuestras interacciones con los demás. No sólo es un componente esencial de una mentalidad resiliente, sino que está en sus cimientos.

La empatía es el componente fundamental de la conciencia social. Las personas con empatía son las mejores a la hora de reconocer y satisfacer las necesidades de los clientes o de los subordinados. Parecen accesibles, con ganas de oír lo que la gente tiene que decir. Escuchan con atención, captando lo que a la gente le preocupa de verdad, y

aciertan siempre. Tienen un sentido muy preciso de cómo las perciben los otros porque son capaces de ponerse en la piel de esos otros.

Fallos en la empatía llevan a responder con ira a las críticas en lugar de reflexionar y aprender de ellas. De la misma manera aparecen dificultades para mostrar empatía, al no pararse a pensar en cómo nos perciben los demás realmente. Si se piensa en ello más se ve la necesidad de hacer cambios, de analizar los guiones negativos, el control personal y la empatía. Muchas personas confunden empatizar con ceder, pensando que si muestran empatía se aprovechará la gente, con no ser fiel a los propios sentimientos o no ser decidido o sincero.

La empatía significa considerar con deferencia los sentimientos de los otros y luego tomar decisiones inteligentes que tengan en cuenta esos sentimientos. Proporciona un cimiento básico para establecer relaciones más satisfactorias y efectivas en todos los ámbitos de nuestra vida. De hecho la empatía proporciona un fundamento crucial para fomentar la sinceridad y la decisión y ser un líder más efectivo e influyente, que sabe mantener la disciplina. Podemos mostrar empatía al tiempo que se establecen límites o se reprueban ciertas conductas de forma constructiva. Los líderes son más efectivos cuando se comunican estableciendo resonancia con los que tienen a su cargo.

Según Cooper (2004) el docente que puede ser empático con sus alumnos no sólo contribuirá en su desarrollo moral, sino que también facilitará el proceso de aprendizaje, la experimentación de emociones positivas y competencias sociales necesarias para el desarrollo personal y el desempeño académico de los alumnos. Las interacciones positivas entre el docente y el alumnado están relacionadas con altos niveles de compromiso en el aprendizaje y mayor calidad en relaciones interpersonales vinculadas con la valoración de los vínculos y el compartir.

## 4.6 COMPROMISO/VOCACIÓN

*“Cuando nos sentimos incompetentes  
tendemos a abandonar la tarea, en vez  
de luchar por llevarla a cabo”  
(Salzberger-Witttemberg, 1996, p. 81).*

Publicaciones clásicas como las de la doctora Kobasa (1979a) describen el compromiso como algo relacionado con muchos aspectos de la vida; Cuando hay compromiso, tenemos una meta que explica el porqué de nuestra forma de actuar. Nos guía una visión que proporciona pasión y sentido a nuestra vida y disminuye el impacto al estrés.

La fuerza de cualquier profesión depende del nivel de compromiso de sus miembros y la enseñanza no es una excepción. La transcendencia de la profesión docente depende del grado de compromiso y dedicación del profesorado para conseguir las metas y objetivos que se propone la educación de cada país.

Para algunos autores existe una estrecha relación entre el compromiso del profesorado y la pasión por la enseñanza (Fried, 1995; Day 2011; Crosswell y Elliott, 2004). Siguiendo esta línea, Day y Gu (2012) en su visión del profesor comprometido relacionan la pasión del profesor, sus valores y creencias, la visión personal sobre el ser humano con la educación.

Muchos profesores, de escuelas de todo el mundo, llegan a la profesión docente con sentido de vocación, con “pasión” por enseñar, de estos unos sobreviven y se desarrollan y otros se quedan en el camino. Nieto (2005, p. 3), en una encuesta llevada a cabo, observó que la mayoría de los docentes decían encantarles la enseñanza, que “lo primordial para ellos era aportar algo a la sociedad y ayudar a otros”.

Se hicieron maestros por un sentido de misión"... por amor más que por dinero... Comparten al menos una cualidad significativa: "tienen pasión por enseñar, una cualidad palpable y muy apreciada y un activo valioso que el dinero no puede comprar. (Farkas et al., 2000 p. 36).

Para que los profesores rindan al máximo e influyan en la vida de niños y jóvenes, además de dominar una serie de conocimientos especializados y tener conocimientos pedagógicos, necesitan **pasión, compromiso y resiliencia**, en un trabajo cada vez más complejo, influenciado por los contextos sociales y políticos, por la calidad del apoyo de los compañeros y directivos escolares dentro de la escuela, y por los acontecimientos y experiencias de su vida personal, -las culturas escolares y los compañeros son importantes para promover el sentido de sí mismo y de pertenencia a la profesión y a la comunidad escolar; necesitan el apoyo y reconocimiento de sus colegas para mantener la motivación y el entusiasmo por la enseñanza-, como ya hemos visto en el Capítulo 2 de la identidad docente.

Pocas profesiones dependen tanto de los factores sociales y organizativos externos y de las influencias críticas internas como la profesión docente (Lieberman, 2012, p. 12). Es importante el apoyo de los directivos y de los otros profesores para la propia sensación de bienestar. El contexto escolar y la vida personal ejercen un influjo importante sobre el compromiso, la identidad y desempeño profesional del profesorado. El reconocimiento, la motivación y la eficacia resultan cruciales en las primeras etapas de la vida profesional.

Podemos considerar el compromiso como un antídoto ante el estrés, Segal (1986) decía que es importante "poner una meta a nuestro dolor", el altruismo, el deseo desinteresado de ayudar a los demás puede minimizar el estrés y el dolor al reinvertir o reconvertir su energía hacia otras personas o actividad. Frankl (1991) si quería sobrevivir tenía que descubrir algunas metas en la vida, incluso en ese campo de



exterminio. Lo único que sabía era que, mientras estuviera vivo, podría tomar fuerzas de la imagen de sí mismo dando clases en el futuro.

El trabajo emocional e intelectual puede convertirse en una dura lucha cuando el compromiso se deteriora a causa del tiempo y de las circunstancias (Hochschild, 1983). La relación entre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje satisfactorio, en estos momentos es más estresante que nunca, por lo cual es importante la pasión en la nueva vida de los profesores. “La calidad del docente es importante en las experiencias y resultados de la escolaridad del estudiante” (Rowe, 2003, p. 21).

Palmer (2007) apunta algunos de los aspectos que distingue a un buen profesor:

Los buenos docentes poseen la capacidad de conectar. Son capaces de tejer una compleja red de conexiones entre ellos mismos, sus materias y sus estudiantes, de manera que los estudiantes pueden aprender a tejer un mundo por sí mismos... Las conexiones hechas por los buenos profesores no sólo se basan en sus métodos, sino en sus corazones, tomando sus corazones en un sentido antiguo, como lugar en el que intelecto, emoción, espíritu y voluntad converge en el yo humano. (Palmer, 2007, p. 11).

Para Fenstermacher y Richardson (2005, p. 4) cuando la enseñanza se hace bien en el sentido de tarea la llamamos **buena enseñanza**, y cuando la enseñanza se traduce en aprendizaje, lo llamamos **aprendizaje satisfactorio**. “La buena enseñanza es una pedagogía sensible al alumno que combina: actos lógicos -actividades de explicar, interpretar, corregir, ejemplificar, aplicar-, actos psicológicos -motivar, estimular, recompensar, castigar-, y actos morales -cuando el docente expresa y fomenta la sinceridad, la justicia, el valor, la tolerancia, la compasión y el respeto-.”

#### **4.6.1 Condiciones de éxito para el futuro docente**

El compromiso es tanto una condición para enseñar como un resultado de su experiencia. Hay una clara asociación entre el compromiso del docente y su sentido de vocación, su bienestar y el apoyo percibido de los colegas. Muchos docentes sienten que el compromiso forma parte de sus valores profesionales y de su sentido de los fines morales de la educación. “Es una necesidad, dado que es una condición para el éxito de los profesores” (Day y Gu, 2012, p. 153).

El compromiso de los profesores con su profesión y con las escuelas en las que trabajan varía a través de las distintas fases de la vida profesional.

El proceso de desarrollo de la carrera profesional está lleno de “mesetas, discontinuidades, regresiones, acelerones y callejones sin salida” (Huberman, 1995a, p. 196). En consecuencia ser un docente reflexivo, no sólo es deseable sino esencial para construir y sostener el conjunto de cualidades, contenidos y competencias pedagógicas, personales e impersonales que son necesarias para la pericia en la enseñanza.

“Lo que más reforzará el compromiso y el rendimiento percibidos por los propios docentes serán los diferentes tipo de apoyo organizativo que se ajusten a esa finalidad y sean sensibles al contexto a lo largo de la vida profesional” (Rosenholtz y Simpson, 1990, p. 224 citado en (Day y Gu, 2012, p. 150).

Investigaciones recientes han puesto de manifiesto que el compromiso o motivación por el logro del profesor es uno de los factores más críticos del progreso y rendimiento de los estudiantes (Day et al., (2007); es considerado uno de los factores de “retención de calidad” y todos “saben” que sin compromiso el éxito de los esfuerzos por cambiar las cosas será limitado.

Los docentes comprometidos tienen la persistente convicción de que pueden influir positivamente en el aprendizaje y el rendimiento de sus alumnos merced a **quienes son** -su identidad-, **qué saben** -conocimientos, estrategias, destrezas- y **cómo lo enseñan** -sus creencias, actitudes, valores personales y profesionales que han hecho suyos y se expresan a través de sus conductas sensibles al contexto en los ambientes prácticos-.

Para Robinson (2003, p. 5), las principales razones para dejar la profesión serían carga de trabajo (58%), conducta de los alumnos (45%), políticas educativas (37%).

En un informe de investigación empírica sobre el compromiso de los profesores en Australia Crosswell (2006, p. 5) señaló las dimensiones del compromiso: pasión, inversión del tiempo extra, preocupación por el bienestar y el rendimiento del estudiante, responsabilidad de mantener el saber profesional, transmisión del saber y/o los valores, participación en la comunidad escolar.

El compromiso se asocia a la calidad, se ha definido como predictor del rendimiento además de tener influencia importante en los resultados cognitivos, sociales, conductuales y afectivos de los estudiantes (Day et al, 2005; Firestone, 1996; Louis, 1998). Es un término que los profesores utilizan a menudo para definirse a sí mismos y a los demás (Nias, 1981, 1989a) forma parte de su identidad profesional (Elliott y Crosswell, 2001) y ciertos factores como la conducta de los alumnos, el apoyo colegial y administrativo, las exigencias de los padres y las políticas educativas nacionales, pueden aumentarlo o reducirlo (Day 2000b; Louis, 1998; Riehl y Sipple, 1996; Tsui y Cheng, 1999; Day y Gu, 2012).

Ebmeier y Nicklaus (1999) definen el compromiso como un elemento de la reacción afectiva o emocional del docente a su

experiencia en un ambiente escolar y como parte del proceso que determina el nivel de inversión personal que hacen en una determinada escuela o grupo de estudiantes.

Un informe de la Organización Británica de Salud Mental sin ánimo de lucro MIND de 2005 (Independent, 2005) puso de manifiesto que los profesores estaban entre las cinco clases de trabajadores más estresados lo que les parece más duro es el efecto de “goteo” de conductas aparentemente triviales, son las que minan el compromiso, salvo el de los que más resiliencia tienen.

“La calidad de las relaciones entre docentes y alumnos puede ser uno de los aspectos más gratificantes de la profesión docente, pero también puede ser fuente de experiencias emocionalmente agotadoras y decepcionantes como el burnout, que influye en la actuación de los profesores en relación con sus alumnos y con sus compañeros, por no mencionar el bienestar de los propios docentes, y que es un problema con graves consecuencias tanto para la carrera docente como para los resultados del aprendizaje de los alumnos (Huberman y Vandenberghe, 1999, p. 3)

#### **4.6.2 Compromiso organizativo: confianza y optimismo académico**

La escuela del siglo XXI debe fiarse más que nunca de los profesores dispuestos a hacer esfuerzos considerables y a ejercitar su pericia más allá de las exigencias tradicionales de su trabajo en el aula. La escuela se ha hecho cada vez más dependiente del compromiso organizativo individual y colectivo de los profesores, y de sus Conductas Ciudadanas Organizacionales. Algunas manifestaciones de estas Conductas Ciudadanas Organizacionales (en adelante CCO) son altruismo, conciencia, lealtad, participación en las decisiones, acciones voluntarias y el ofrecimiento de ideas innovadoras. El crecimiento

profesional y la valoración del profesor, eran predictores del compromiso profesional y organizativo, mientras que la autoeficacia, el estatus y la participación en las decisiones eran predictores significativos de la CCO.

Las CCO también requiere por definición la confianza: los profesores deben percibir su eficacia individual y colectivamente, facilitándoles oportunidades significativas, amplias y sostenidas de crecimiento profesional. La toma de decisiones incrementará la sensación de dominio, pertenencia y éxito compartido, además de dar valor al estatus de quienes tienen funciones de dirección.

Los directores –líderes- de éxito no sólo se conocen por sus valores, proactividad, visión y posibilidades de futuro, sino también por su optimismo, que se manifiesta en unas expectativas elevadas y una visión positiva de la escuela; el cambio de una escuela que “no puede hacer” a otra que “puede hacer” (Day y Gu, 2012, p.160)

Una cualidad clave es *la **capacidad de confiar y de suscitar confianza***. Los directores de éxito inician una dinámica de “confianza progresiva” en la que los juicios a cerca del grado y la oportunidad de desarrollar acciones de confianza en las escuelas no sólo se basa en valores y disposiciones, sino también en datos contextuales a cerca de la formalidad de los otros.

## 4.7 LIDERAZGO

*“El liderazgo es la capacidad de transformar la visión en realidad”*

Warren Bennis

Es la competencia por excelencia del profesorado y puede definirse como la “función de dinamización de un grupo u organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto

compartido” (Pareja, 2005, p. 6). El liderazgo sobre los alumnos, se consigue a través de la autoridad o ascendencia obtenida a partir de la confianza que se les brinda que, por otro lado, nace de la capacidad para mantener relaciones, para conocer y organizar grupos tanto dentro como fuera del aula, para resolver conflictos, para la mediación, para establecer una adecuada convivencia en clase.

Ejercer el liderazgo significa principalmente orientar y motivar (Losada, 2007). Orientar es mostrar y definir lo que se pretende que logre una institución. Motivar es contribuir al desarrollo de las personas que la forman -en este caso y de manera especial el profesorado y el personal que trabaja en los centros educativos-, a partir del reconocimiento de sus necesidades, intereses y sentimientos, de construir espacios que permitan hacer compatibles tales características personales con las necesidades e intereses de la institución. En definitiva, un buen ejercicio del liderazgo en el centro promueve valores comunes, un saber hacer compartido, una cultura docente y organizativa colaborativa y crea equipo. Además, un buen liderazgo debe estar acompañado de autoridad auténtica, que emana de las personas con las que trabajas y que la reconocen sin estar obligadas a ello.

Podemos diferenciar dos tipos de liderazgo, el afectivo y el pedagógico. El primero caracterizado por cualidades como el entusiasmo (Bain, 2006), la creatividad (Gervilla, 2005), la proactividad (Molinar y Velázquez, 2004), la capacidad para fomentar el diálogo y el espíritu crítico (Freire, 1973), el trabajo en equipo (Flueguel y Montoliu, 2005), la toma de decisiones en el alumnado (Morgado, 2007), y por encima de todas, la capacidad para inspirar confianza entre los alumnos (Bain, 2006).

El liderazgo pedagógico es aquel que consigue los mejores aprendizajes por parte de los alumnos y requiere otro conjunto de competencias o capacidades tales como: potenciar una motivación intrínseca (Hargreaves, 1998), clarificar a los alumnos sus funciones y qué se les pide (Cox y Heames, 2000), para utilizar el método socrático e implicar a los alumnos desde sus conocimientos previos (Hernández, 2005), de individualizar la enseñanza (Bain, 2006), el uso de metodologías activas (Rosario, 1999), y el uso frecuente, adecuado y democrático de la evaluación con sus muchas formas y posibilidades (Knight, 2005).

Dentro del liderazgo pedagógico se sitúa también el liderazgo en la organización escolar que requiere de competencias como: la capacidad de ayudar al centro a que encuentre su identidad (Bardisa 2007), la capacidad para implicar en nuevas metodologías de centro como puedan ser las comunidades de aprendizaje (Molinar y Velázquez, 2004) y la habilidad para manejar la micropolítica, las líneas de influencia y de poder ejercido por los diferentes integrantes de la comunidad escolar. Pero, sobre todas estas capacidades, competencias o habilidades la cualidad fundamental para alcanzar el liderazgo es sin duda la integridad (Hué, 2007).

Cada vez toma más fuerza la idea del liderazgo desvinculado de funciones institucionales individuales, y vinculando con más frecuencia a situaciones colectivas. Así, Bautista (2013), Lambert (2002); Pont, Nusche y Moorman (2008); Bolívar (2010), entre otros, comparten la idea que en un centro escolar el liderazgo educativo debe estar distribuido, debe ser compartido por todos los humanos de esa organización, que interactúan a través de los mediadores culturales (simbólicos y materiales) y en unos lugares y tiempos determinados.

Para Bautista (2013) se puede contemplar la innovación en el desarrollo del liderazgo docente como el cambio de papeles y

significados que se puede asignar a algún instrumento material para mejorar los ambientes de su desempeño profesional.

El papel del maestro/líder en su clase para crear, construir y mantener la confianza es primordial. La confianza, convoca, motiva, desafía, incluye, compromete y empondera. Cuando no hay confianza es imposible generar relaciones estables con los demás.

La confianza invita a pedir ayuda en las situaciones que nos superan; lleva a una comunicación emocional con el otro más honesta y directa; fomenta relaciones biófilas, positivas y nutritivas con los otros; complementa el flujo saludable de la comunicación (Veliz, 2014, p.80).

Indicadores de confianza según Tschannen-Moran (2003): Benevolencia, fiabilidad, competencia, honradez, apertura, prudencia, optimismo académico y comprensión emocional (citado por Day, 2012, p. 175).

La confianza es un proceso progresivo, lleva tiempo y depende de que el maestro establezca la visión, la esperanza y el optimismo, unas expectativas elevadas y actúe con integridad. Esta conquista mutua depende sobre todo del pasado, del presente y de la historia relacional de ambos.

En suma los maestros dignos de confianza, flexibles, comprometidos y apasionados están en el centro de las aulas de éxito. Son capaces de extender en el tiempo sus estrategias de liderazgo para desarrollar capacidades dentro de la escuela y facilitar la implementación del cambio. La confianza es básica para construir una identidad organizacional eficaz.

Es la capacidad de reinventar dinámicamente estrategias en respuesta a los cambios de circunstancias. Nosotros lo vamos a aplicar a la escuela considerándola un lugar de trabajo lleno de entusiasmo, como una comunidad de aprendizaje en la que tanto alumnos como



docentes pueden experimentar relaciones enriquecedoras, eficacia, compromisos reforzados y mayor satisfacción en el aula (Stoll y Louis, 2007). Es una condición necesaria para que la escuela mantenga su sentido de identidad colectiva y continúe trabajando para mejorar. Resaltar que la Institución en su conjunto debe crear ambientes que faciliten el aprendizaje, el desarrollo profesional de las personas, que favorezcan una relación de confianza entre sus miembros, sentido de eficacia y resiliencia, facilitando un desarrollo progresivo y transformacional en época de cambio. La clave para que se den todos estos factores es la presencia de un buen liderazgo por parte del profesorado, directores e integrantes de la institución escolar. Para Knoop (2007, p. 223) “Los docentes, los estudiantes, los padres, el personal de apoyo son el tejido de la escuela. Los líderes son los tejedores del tejido de las iniciativas de resiliencia”. Este liderazgo tiene una influencia profunda en el desarrollo de la capacidad individual, para que el centro sea eficaz y garantice la coherencia individual con los valores del centro educativo.

Los profesores son líderes en sus aulas facilitando una infraestructura en la que se puede tomar sin riesgo decisiones informadas para ampliar sus enfoques docentes. Esto hace que el profesorado responda positivamente a su modo de verse, mejorando su sentido de autoeficacia, influyendo en la forma en que interactúa con sus alumnos y con los demás docentes de la escuela.

Aquellos profesores que se centran al mismo tiempo en la persona del alumno y en la tarea, que apoyan la motivación, la autoeficacia, el compromiso de sus alumnos prestándoles atención, confianza, poniendo en marcha estrategias que promueven la asunción del control, la pertenencia y el bienestar. Cuando los líderes del aula se ocupan de apoyar el bienestar de los alumnos y siguen interesados por mejorar, es obvio que su capacidad de trabajar más allá de su mera competencia,

su motivación, su autoeficacia, su compromiso y su resiliencia aumentan.

#### **4.7.1 El buen líder**

Hay que prestar atención tanto a las relaciones funcionales, centradas en la tarea, como a las de carácter personal, para conseguir un aprendizaje y rendimiento satisfactorio, teniendo en cuenta que lo funcional y lo personal están interconectados. La influencia de lo personal en lo funcional es transformadora: lo funcional debe ser expresivo de lo personal. Los fines y los medios deben estar inextricablemente unidos; los medios deben ser transformados por los fines que los inspiran y hacia los que se orientan (Fielding, 2006, p. 353).

Debemos tender a una escuela que aprende y rinde, en la que sus estructuras enfaticen una cultura de inclusividad y resiliencia en vez de segregación, colaboración en vez de competición, diversidad y distribución del liderazgo en vez de jerarquías, respeto a los estudiantes y a sus comunidades en vez de falta de respeto. Pasamos demasiadas horas en nuestras instituciones, fuera de nuestros hogares, por ello estas deben transformarse en lugares inspiradores de crecimiento y aprendizaje.

[...] el liderazgo es un proceso, no una propiedad, es un verbo, no un nombre. No es algo que un individuo “tiene” sino algo que *hace* [...] el liderazgo no es algo que las personas hacen por su cuenta, ya que necesariamente involucra a otras personas [...] Por tanto, la prueba del liderazgo no se encuentra en el liderazgo de los líderes, sino en el seguimiento de los seguidores. (Haslam, Reicher y Platow, 2011, p. 79).

Para aprender los estudiantes tienen que confiar en sus maestros porque, en muchas cuestiones que se aprenden en las escuelas, se pide a los estudiantes que creen lo que les dicen sus maestros y lo que leen. Los estudiantes que no confían en sus docentes ni en sus compañeros probablemente dediquen parte de su energía a la autoprotección, restándola de su dedicación a la tarea de aprendizaje. Además los estudiantes que sienten que sus docentes y directores no confían en ellos pueden crear barreras para el aprendizaje a media que se distancian de las escuelas y crean una cultura joven alienada y rebelde. Este hecho refleja las bajas expectativas de un ambiente escolar de desconfianza (Tschannen-Moran, 2004)

Consecuentemente en toda relación ganarse la confianza es un proceso lento, y perderla definitivamente ocurre en un abrir y cerrar de ojos. El cambio para vivir en la confianza requiere de un proceso transformacional profundo, para aprender de esta, para vivir a diario. El que no confía en sí mismo, no puede confiar en los demás. Y sin la confianza mutua, no hay relaciones sociales posibles.

Las dos dimensiones de la confianza son: el valor del lenguaje para la construcción de espacios cuidados y comprometidos, y la segunda la emocionalidad como una instancia articuladora de acción (Veliz, 2014).

El papel del maestro en su clase para crear, construir y mantener la confianza es primordial. Si consideramos las escuelas como un microcosmos de sociedades democráticas, esta pérdida de confianza lleve a perturbaciones del crecimiento del capital social que es esencial para la resolución de problemas.

No son las cosas las que preocupan a los hombres, sino la opinión que ellos se hacen de las cosas. Es importante comprender el valor y el

poder de cómo se construye el mundo desde la palabra, este ejercicio se puede transformar también en múltiples escenarios de confianza (Bendahan, 2008).

La confianza se establece mediante un periodo de compromiso durante el que cada participante tiene la oportunidad de indicar al otro la disposición a sumir un riesgo personal y a no explotar la vulnerabilidad del otro para beneficio personal (Tschannen-Moran, 2004 p. 42).

#### **4.7.2 Efectos del liderazgo**

Los líderes escolares van a ser los creadores y guardianes de las condiciones organizativas del centro educativo y a través del maestro de aula, van a propiciar una buena enseñanza, un aprendizaje y rendimiento satisfactorio, al servicio de unos docentes y alumnos en los que se confíe.

Consideramos que las organizaciones educativas deben velar en el aula por el bienestar de sus trabajadores y alumnos, valorando y promoviendo su talento es posible rediseñar la vida de los miembros de la comunidad sin utopías. “La mayoría de los trabajos que no expanden nuestros talentos nos convierten en esclavos a tiempo parcial” (Mulgan, 2005, p. 38).

Es importante proporcionar, al profesorado y al alumnado, oportunidades de desarrollo de su potencial creativo, además de centrarse en las necesidades descubiertas por las organizaciones. Los líderes escolares deben centrarse en la formación y el desarrollo del profesorado y del alumnado, de sus estrategias de mejora, pues después de la enseñanza en el aula, el liderazgo es el segundo factor más importante de aprendizaje de los alumnos.

### 4.7.3 Resiliencia organizativa y liderazgo

Este término liderazgo viene del campo de la empresa y es la capacidad de reinventar dinámicamente estrategias en respuesta a los cambios de circunstancias. Nosotros lo vamos a utilizar entendiendo la escuela como un lugar de trabajo lleno de entusiasmo, esta reconstrucción creativa nos presenta la escuela como una comunidad de aprendizaje en la que tanto alumnos como docentes pueden experimentar unas relaciones enriquecedoras, una eficacia, compromisos reforzados y una mayor satisfacción en el aula (Stoll y Louis, 2007). Es una condición necesaria para que la escuela mantenga su sentido de identidad colectiva y continúe trabajando para mejorar. Hacemos hincapié en la función del sistema en su conjunto para crear unos ambientes que apoyen el aprendizaje y el desarrollo profesional de las personas, para facilitar unas relaciones de confianza entre sus miembros y un sentido colectivo de eficacia y de resiliencia facilitando un desarrollo continuado y transformacional en época de cambio. Para que se den todos estos factores es clave la presencia de un buen liderazgo por parte del profesorado, directores,... Knoop (2007:223) “Los docentes, los estudiantes, los padres, el personal de apoyo son el tejido de la escuela. Los líderes son los tejedores del tejido de las iniciativas de resiliencia”. Este liderazgo tiene una influencia profunda en el desarrollo de la capacidad individual, para que el centro sea eficaz, garantice la coherencia individual con los valores del centro educativo.

Los contextos de trabajo de los profesores pueden restringir o ensanchar las experiencias de aprendizaje y el incremento de conocimientos de los alumnos. La satisfacción con el trabajo y el compromiso con la carrera de los futuros docentes en prácticas, aumenta cuando las escuelas de prácticas promueven sus **inquietudes profesionales**, y en especial las **relaciones colegiales, la autonomía y la igualdad** de expectativas relativas al género.

Las escuelas que se perfeccionan y son eficaces se mantienen vigilantes en su intento de mejorar la enseñanza, el aprendizaje y el rendimiento. Los profesores son líderes en sus aulas facilitando una infraestructura en la que se puede tomar, sin riesgo, decisiones informadas para ampliar sus enfoques docentes. Esto hace que el profesorado responda positivamente a su modo de verse mejorando su sentido de la autoeficacia, influyendo en la forma en que interactúa con sus alumnos y con los demás docentes de la escuela.

En la escuela del siglo XXI encontramos más funciones y responsabilidades extraescolares que nunca; pocos son los profesores que sólo dan clases. Observamos que un buen profesor, según la evocación de nuestros alumnos, debe de tener en cuenta una iniciativa del gobierno del Reino Unido lanzada en el 2003. “Every Child Matters” (“Todos los alumnos son importantes”). Los profesores que se centran al mismo tiempo en la persona del alumno y en la tarea, que apoyan la motivación, la autoeficacia, el compromiso de sus alumnos mediante actos de atención, confianza, la puesta en marcha de estrategias que promueven la asunción del dominio, la pertenencia y el bienestar.

El profesor resiliente construye resiliencia en los alumnos cuando les **acepta y aprecia** tal cual son. El contacto afectuoso expresado física o verbalmente, pero de manera diferente al contacto maternal establecen y mantienen vínculos positivos con las personas que nos importan.

## 4.8 PROACTIVIDAD

*“No conozco ningún hecho más alentador que la incuestionable capacidad del hombre para dignificar su vida por medio del esfuerzo consciente.”*

*Henri David Thoreau*

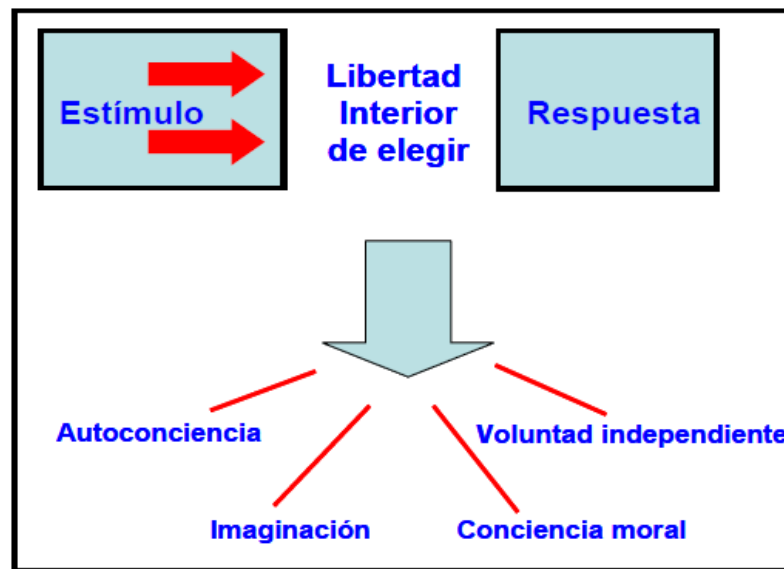
Un concepto central a la identidad es el de “proactividad”, entendida como las acciones iniciadas intencionalmente por la persona con el fin de modificar el entorno según las necesidades y objetivos que espera lograr (Day, Sammons *et al.*, 2007). El modo de actuar depende del sentido de capacidad o poder para actuar, y esta mediado por las interacciones entre el individuo y las estructuras de un contexto social determinado (Lasky, 2004, citado en Day, Sammons *et al.*, 2007).

El miedo a lo desconocido provoca una inercia que nos lleva a mantenernos en nuestra zona segura aunque esté llena de presión y de sentimientos negativos. Como dice nuestro refranero más vale malo por conocido que bueno por conocer. En ocasiones un contratiempo nos hace pasar de la incertidumbre y la ansiedad a la oportunidad.

La proactividad o conducta proactiva es un concepto relativamente reciente. Concretamente, se atribuye al neurólogo y psiquiatra austriaco **Frankl** (1991) que narró su experiencia como prisionero de un campo de concentración nazi en el libro "El hombre en busca de sentido", donde define la proactividad como **"la libertad de elegir nuestra actitud frente a las circunstancias de nuestra propia vida"**. En el cruel contexto que le tocó vivir, Frankl afirma que nadie pudo arrebatarse su libertad interior: el decidir de qué modo le afectaría lo que le estaba pasando.

Años después el término se popularizaría gracias al best-seller “Los 7 Hábitos de la Gente Altamente Efectiva” de Covey (2011). Este autor nos afirma que uno de los hábitos de la gente altamente eficaz es la proactividad, considerándola como el hecho de que las personas somos responsables de nuestras vidas, más de lo que nos podemos llegar a imaginar. Nuestro comportamiento depende mucho más, es **función, de nuestras decisiones y no tanto de nuestras condiciones**. La proactividad se refiere a la virtud, como seres humanos, de tener la iniciativa de hacer que las cosas sucedan, pero también conlleva la

responsabilidad de las consecuencias de la acción o no acción. Nos podemos convertir en protagonistas de nuestra vida y decidir a donde queremos llegar. Somos los protagonistas de nuestra biografía que decidimos adentrarnos en continuos círculos de expectativas positivas en expansión, que incluso ellas mismas generan otras.



Figura, 5. Modelo Proactivo de Covey

**Proactividad** es una actitud en la que el sujeto asume de modo activo el pleno control de su conducta vital, lo que implica tomar la iniciativa en el desarrollo de acciones creativas y audaces para generar mejoras, haciendo prevalecer la libertad de elección sobre las circunstancias de la vida. Covey (2011) considera que la esencia de la persona proactiva es la capacidad para subordinar los impulsos a los valores, por el contrario si otorgamos al condicionamiento y las condiciones el poder de controlarnos nos volvemos personas reactivas.

Dado que somos proactivos por naturaleza, si nuestras vidas están en función del condicionamiento y las condiciones, ello se debe a que por decisión consciente o por omisión, elegimos otorgar a estas el poder de controlarnos. En este caso nos volvemos **reactivos**.



Las personas reactivas, a menudo, se ven afectadas por las circunstancias, las condiciones y el ambiente social; sólo se sienten bien si su entorno está bien. No tienen la libertad de elegir sus propias acciones. Las personas **proactivas se mueven por valores cuidadosamente meditados, seleccionados e internalizados**; pueden pasar muchas cosas a su alrededor pero su respuesta, consciente o inconsciente, es una elección basada en valores, son dueñas de cómo quieren reaccionar ante esos estímulos.

De hecho, nuestras experiencias más difíciles se convierten en los crisoles donde se moldea nuestro carácter y se desarrollan las fuerzas internas, la libertad para abordar circunstancias difíciles en el futuro y para inspirar a otros la misma conducta.

Las personas proactivas se mueven por valores, saben lo que necesitan y actúan en consecuencia. “La actitud proactiva se ve a menudo como un antídoto contra la actitud reactiva, la de esperar a que una situación se salga de madre antes de tomar medidas” (Senge, 2004, p. 63). Toma el liderazgo de su propia vida, genera acciones y elige sus propias respuestas a situaciones y circunstancias particulares. Sus principales cualidades son la tenacidad y la determinación, extensivas a otros ámbitos como el educativo.

Para Frankl (1991) hay tres valores fundamentales en la vida: el de la experiencia, o de lo que nos sucede; el creador, o de lo que aportamos a la existencia, y el actitudinal, o de nuestra respuesta en circunstancias difíciles. Covey (2011) señala que su propia experiencia confirma lo que sostiene Frankl, en el sentido de que el más alto de los tres valores es el actitudinal. En otras Palabras, lo que más importa es el modo en que respondemos a lo que experimentamos en la vida.

Schwarzer (1997) sostiene que el comportamiento proactivo **es la creencia de las personas en su potencial para mejorarse a sí**

**mismas, su situación y su entorno.** Las personas que se rigen por este comportamiento anticipan o detectan estresores potenciales y actúan para prevenirlos. Según esta definición, la proactividad está estrechamente relacionada con la sensación de control y de autoeficacia. Las personas que se consideran eficaces, que piensan que pueden controlar la situación y solucionar sus problemas, tienen más facilidad para emprender la acción.

Gimeno (2004) denomina proactividad a la actividad destinada a estudiar y poner en marcha planes destinados a **anticiparse a las necesidades futuras**, sometiendo constantemente estos planes a un análisis crítico y riguroso, de modo que permitan abortar cuanto antes aquellas acciones emprendidas que se demuestren que no llevan a ninguna parte.

Para Bateman y Crant (2005) la proactividad supone **crear cambio**, no sólo anticiparlo. Ser proactivo consiste en tener flexibilidad y adaptabilidad hacia un futuro incierto y tomar la iniciativa para mejorar un contexto.

Seisdedos (2009), considera que la proactividad es la capacidad de poner al yo por sobre las circunstancias, sean cuales sean estas. De la proactividad nacen todas las demás actitudes, porque es el poder del espíritu humano y del Universo. Se trata de darnos cuenta que lo que determina nuestra vida no son las circunstancias, sino nuestras respuestas ante ellas; las circunstancias condicionan e influyen, pero no determinan.

Seibert y Crant (1999), en un estudio con una muestra de 773 alumnos de escuelas de negocios y de ingeniería, establecen una clara relación entre la personalidad proactiva, la innovación y la iniciativa, así como el impacto positivo de la innovación en el éxito laboral de aquellos empleados capaces de encontrar soluciones a los problemas. Otros

trabajos destacan la importancia del comportamiento proactivo en el proceso de socialización dentro de las organizaciones; la relación entre el comportamiento proactivo y la capacidad para convertirse en un líder transformacional en el futuro o la mayor facilidad de las personas proactivas para conseguir logros en su carrera.

En la misma línea, a partir de entrevistas realizadas a emprendedores y presidentes de distintas compañías americanas, europeas y asiáticas, Bateman y Crant (2005) consideran que las personas proactivas se caracterizan por lo siguiente:

- Buscan continuamente nuevas oportunidades.
- Se marcan objetivos efectivos orientados al cambio.
- Anticipan y previenen problemas.
- Hacen cosas diferentes, o actúan de forma diferente.
- Emprenden la acción y se aventuran a pesar de la incertidumbre.
- Perseveran y persisten en su esfuerzo.
- Consiguen resultados tangibles, puesto que están orientadas a resultados.

Tal como indican todos estos estudios parece ser que el comportamiento proactivo es un factor determinante para competir y sobrevivir en un entorno tan cambiante y competitivo como el actual sistema educativo. Las escuelas requieren maestros y directores flexibles que se adapten a lo inesperado, que sean soluciones para los problemas y sepan gestionar ante la incertidumbre. Los directores tienen más posibilidades de gestionar con éxito en sus escuelas si cuentan con docentes proactivos, si son capaces de generar nuevas acciones para cambiar los resultados y mejorar los logros alcanzados.

Nuestro lenguaje, por ejemplo, es un indicador muy fiel del grado en que nos vemos como personas proactivas: examinando nuestras alternativas, optando por enfoques distintos, controlando sentimientos, eligiendo la respuesta adecuada, presentándolo como una elección personal pase lo que pase. El lenguaje de las personas reactivas las absuelve de responsabilidad. Un serio problema del lenguaje reactivo es que se convierte en una profecía de autocumplimiento.

Entre las preocupaciones que podemos presentar las personas, aquellas con las que tenemos algún compromiso mental y emocional constituyen nuestro “círculo de preocupación”. Al examinar este es evidente que sobre alguna de ellas no tenemos control real y, respecto a otras, podemos hacer algo, estas podemos identificarlas circunscribiéndolas en un “círculo de influencia” más pequeño.

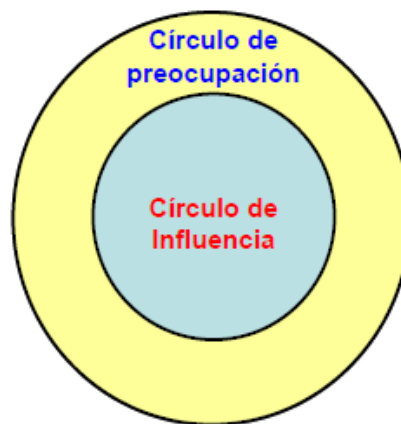


Figura 6. Círculos de la persona según Covey

Las personas proactivas centran sus esfuerzos en el círculo de influencia. Se dedican a las cosas con respecto a las cuales pueden hacer algo. Su energía es positiva: se amplía y aumenta, lo cual conduce a la ampliación del círculo de influencia. Las personas reactivas, por el contrario, centran sus esfuerzos en el círculo de preocupación, en aspectos sobre los cuales no tiene ningún control,

resultando sentimientos de impotencia y lenguaje reactivo. Generan energía negativa, que combinada con la desatención de las áreas en las que puede intervenir, determina que su círculo de influencia se encoja.

Si realmente quiero mejorar la situación, puedo trabajar en lo único sobre lo que tengo control: yo mismo. Ser mejor en los roles que desempeño en los distintos ámbitos; ser un mejor oyente, un esposo más afectuoso, un mejor estudiante, un empleado más cooperativo y dedicado. A veces lo más proactivo a nuestro alcance es ser feliz, sonreír auténticamente. **La felicidad**, como la desdicha, **es una elección proactiva**.

#### **4.8.1 Proactividad en la escuela**

Para Covey (2011) las empresas, los grupos comunitarios, las organizaciones e instituciones de todo tipo (incluso las familias) pueden ser proactivos; pueden combinar la creatividad y los recursos de los individuos proactivos para crear una cultura proactiva dentro de la organización. Las organizaciones no tiene por qué estar a merced del ambiente; pueden tomar la iniciativa para llevar a la práctica los valores compartidos, y alcanzar los propósitos compartidos de todos los individuos implicados.

Aplicado a las instituciones educativas, si realmente desean mejorar el logro educativo, no es operativo quedarse anclado quejándose del sistema, tampoco engañarse atribuyendo la responsabilidad de nuestros problemas únicamente a los agentes externos o a la presión del medio. Tenemos la responsabilidad de escoger nuestras propias respuestas ante lo que nos ocurre y de dirigir la acción de una manera inteligente.

Para obtener experiencias exitosas en las escuelas es preciso convertirse en un agente activo de cambio, tener iniciativa y saber hacer

frente a la incertidumbre. La persona proactiva no espera a que los demás tomen decisiones por ella, actúa con determinación anticipándose a los problemas, baja a terrenos operativos y crea constantemente nuevas oportunidades. El comportamiento proactivo está orientado a resultados. Ser proactivo no consiste únicamente en proponer ideas o hacer reestructuraciones cognitivas para percibir la realidad de otra manera. Pensar en el cambio no es suficiente, **hay que ser capaz de transformar las ideas en acciones para obtener resultados.**

#### **4.8.2 El docente proactivo transformador**

Si bien hemos visto que hay numerosas definiciones de proactividad, no siempre coincidentes, existen puntos en común en todas ellas, que pueden facilitarnos una idea bastante clara de su naturaleza. Así, la proactividad puede definirse como la **capacidad del ser humano de liderar su propia vida** como consecuencia del potencial que dispone para mejorarse a sí mismo, su situación y a su entorno, tomando las iniciativas necesarias para crear cambios en su vida.

Según Covey (2011), las personas proactivas se mueven por valores cuidadosamente meditados y seleccionados, son positivas, con confianza en sí mismas, y centran sus esfuerzos en el círculo de influencia, no en el círculo de preocupación. En la actividad docente la filosofía de la proactividad, es la capacidad de asumir la responsabilidad de que las cosas ocurran.

Hoy, la sociedad necesita docentes proactivos, dinámicos, líderes educativos con capacidad de modelaje de sus estudiantes; creativos e intelectuales, innovadores, participativos, identificados plenamente con las necesidades de su entorno; capaces de enfrentar los retos, de generar las transformaciones necesarias, para dar paso a un nuevo paradigma de la educación, para la formación de las nuevas

generaciones acorde a las necesidades que el tiempo presente reclama. Con un gran potencial para mejorarse a sí mismo y a su entorno social, capaz de asumir nuevos retos, de dar soluciones a los problemas y necesidades existentes, así como al desarrollo de nuevas alternativas ante las contingencias que surgen cotidianamente.

Es hora de dar paso a un nuevo rol docente, que sea más creativo, innovador, capaz de motivar a sus participantes para que aporten nuevas ideas, con otro sentido de afrontar los problemas con que se enfrentaran de acuerdo a su formación; no se puede seguir siendo un docente que transmite conocimiento no adaptado a la realidad, puesto que un maestro que sólo brinda informaciones cuando el mundo entero cruje en sus oídos, no es ciertamente un educador.

Tenemos la iniciativa y la responsabilidad que las cosas sucedan. El director de cine Woody Allen afirmaba en una entrevista que le interesaba el futuro porque es el sitio donde va a pasar el resto de su vida. Las personas hacedoras de futuro creen, que pueden construirlo y no se resignan a permanecer en manos del destino; más bien creen que el futuro está en sus manos. Así se hacen pregoneros de la frase del presidente estadounidense John Fitzgerald Kennedy quien decía que el futuro no es un regalo, sino una conquista.

Las personas resilientes se rebelan contra el destino y no se dejan determinar por la adversidad. Una persona resiliente apuesta de manera decidida por la proactividad.

El Talmud, libro sagrado del judaísmo, nos dice: tu no ves el mundo tal como es, sino tal como eres tú. **Vivimos** por tanto, **en el mundo que configuramos mediante nuestras creencias, nuestros mitos y nuestras metáforas**. Con estos elementos conformamos nuestra visión del mundo y, por tanto guiamos nuestras acciones.

No todas las creencias, mitos y metáforas enhebran vocabularios de esperanza, si queremos promover la resiliencia, hemos de cambiar determinadas creencias, mitos y metáforas que son limitadoras, por aquellas otras que son beneficiosas.

El mensaje que abre las puertas a la esperanza y a la posibilidad de construir mundos distintos y mejores, todo puede ser de otra manera: es el posibilismo vital. La resiliencia la podemos definir como la metáfora de las posibilidades, la persona resiliente apuesta por ser proactiva y también apuesta por vivir ese posibilismo vital. Los vocabularios de esperanza se tejen alrededor de personas que apuestan por construir su futuro. Son personas a las que les gusta la generación de posibilidades, trabajan la imaginación que es el motor de la esperanza. Cómo decía el expresidente sudafricano Nelson Mandela: todo parece imposible hasta que se hace.

¡Resiliente proactividad!

## **4.9 Y PARA TERMINAR**

Hemos desarrollado una serie de fortalezas, que contribuyen hacernos resilientes, y a la vez su posesión es necesaria para el ejercicio de la docencia en un momento de constantes cambios. Todas ellas están presentes en nuestros docentes en formación, en mayor o menor grado, y permiten dar respuesta a nuestros objetivos. Otras no menos importantes se han quedado en el tintero como es el humor, que pueden ser objeto de estudio en futuros trabajos.





## **PARTE II. TRABAJO DE CAMPO**



## Capítulo 5. **EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA**

De dónde surgen los pensamientos, de dónde los significados, sigue siendo un misterio. La página no se escribe sola, sino cuando se descubre y se somete a análisis, el ambiente adecuado, el momento adecuado, mediante la lectura repetida de las notas, con la reflexión profunda, para que después se revele el sentido y se nos escriba la hoja. (Stake, 2010, p. 69).

Llegado este punto de nuestro trabajo Doctoral, y a partir del objetivo que nos planteamos, en un primer momento, vamos a determinar las cuestiones a responder en nuestra investigación, y detallaremos el procedimiento que hemos seguido para recabar información y crear los relatos de vida que conforman el magma de nuestro estudio. Expondremos las posibilidades que el método biográfico-narrativo nos ha prestado, analizando sus virtudes, potencialidades e inconvenientes en el uso para ser críticos y reflexivos, por entender que estas son actitudes que deben acompañar siempre a cualquier método o técnica de investigación.

### **5.1 CUESTIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Como ya adelantamos en la introducción a la Tesis, el **objetivo general** de la misma es **investigar qué elementos presentan los futuros maestros en sus historias de vida para justificar y argumentar su elección profesional**. Ahora bien, lo abordaremos respondiendo a las siguientes cuestiones de investigación:

1. ¿Cuáles son **las motivaciones** que han llevado a un grupo de alumnos a estudiar el Grado de Maestro en Educación Infantil, y cómo es su transición formativa de estudiante a profesor desde la formación que accedieron a estos estudios de Maestro?
2. ¿Con que formación accedieron a estos estudios de Grado de Maestro de Educación Infantil?
3. ¿El **por qué y el cómo** se las arregla el maestro en formación **para permanecer comprometido** con su futuro profesional?
4. ¿Cuáles son los **intereses y la proyección de futuro** de este colectivo?
5. ¿**Las cualidades de un buen profesor**, recogidas en la literatura, están presentes **en el análisis autobiográfico** de los futuros docentes?
6. ¿Cuál es la naturaleza del **entramado de relaciones** entre la trayectoria personal y los motivos de elección de estudios del Grado de Maestro de Educación Infantil?

En un principio Orientamos nuestras cuestiones a la toma de decisiones por la formación de maestros, y a la influencia que las distintas etapas escolares y los profesores habían tenido en estas. En el transcurso de la investigación, al analizar las manifestaciones de los futuros docentes en formación, consideramos importante tener en cuenta otros aspectos que aparecían de forma reiterada, incorporándolos para describir la identidad de este sector de la población estudiantil del CESDB. Aspectos que plasmaremos, de manera más pormenorizada, en el análisis que realizaremos en el desarrollo de nuestro trabajo -Capítulo 7-.

## 5.2 EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA

Ante la naturaleza del conocimiento que debemos generar para responder a los objetivos de investigación, en lugar de “explicar”, causalmente, la elección profesional y la decisión formativa de los estudios de Grado de Maestro en Educación Infantil, vamos a **“interpretar”** para comprender los procesos que llevan a esa elección; aplicando una nueva perspectiva emergente que entiende los hechos como un relato de acción, donde el actor juega un papel de primer orden.

La tarea investigadora consiste en solicitar **“contar historias”** acerca de los hechos, experiencias, acciones, personas significativas y, a partir de su análisis y comprensión conjunta, interpretar y construir nuevas historias o relatos, en las que inscribir el posible cambio, la mejora y proyección de futuro. El **relato** es la forma primaria por la que se da sentido a la experiencia humana Polkinghorne (1998).

Combina un modo de proceder *emic* y *etic*, entre **descripciones fenomenológicas**, contadas en primera persona, en contraposición a descripciones desde fuera narradas por el investigador, más objetivas y sistemáticas. Dando como resultado un informe narrativo en el que se respeta la voz del sujeto investigado, sin violarla ni expropiarla; al no imponer un análisis categorial muy alejado de las palabras de los sujetos. Respetando el discurso *emic* de los alumnos, la interpretación queda presa dentro de los horizontes de los interpretados, imposibilitando toda explicación comparativa, generalizable o teórica. Los relatos de los alumnos son construcciones sociales que dan un determinado significado (conocimiento) a los hechos, y que como tales deben de ser analizados por el investigador.

El material fuente, el relato de la vida de las personas, es tan múltiple pero al mismo tiempo tan singular que tenemos la

impresión de estar deteriorándolo desde el momento mismo en que ponemos sobre ese material nuestras manos descriptivas y analíticas. (Huberman, 1998, p. 225)

Bruner (1991), da un estatuto epistemológico al modelo narrativo de conocimiento y razonamiento. Como ya se ha visto en Polkinghorne (1988, p.159) “el conocimiento narrativo, en contraste con el científico de la tradición positivista, se preocupa más por las intenciones humanas y significados que por los sucesos o hechos discretos, más por la coherencia que por la lógica, la comprensión en lugar de la predicción y control”.

El razonamiento narrativo contrasta con el razonamiento lógico, tanto en las premisas y conclusiones como en la forma misma de expresión. **La narrativa**, por sí misma, carece de cánones vigorosos y fuertes de razonamiento y de racionalidad como los proporcionados por la tradición paradigmática. La investigación narrativa permite representar dimensiones de la experiencia que la investigación positiva deja fuera, tales como sentimientos, propósitos, deseos... sin por ello rechazar cánones de razonamiento y justificación comúnmente admitidos.

### **5.2.1 El método camino hacia la meta**

Nos hemos ocupado de las cosas normales que le suceden a la gente corriente, intentando dejar a un lado las propias preconcepciones y estereotipos del investigador, explorar el ambiente, como los participantes lo ven y lo construyen. Intentar convertir en extraño lo que es familiar, darse cuenta de que tanto el investigador como los participantes dan muchas cosas por supuestas, que eso que parece común es sin embargo extraordinario y, cuestionarse por qué existe o se lleva a cabo de esa forma y por qué no de otra manera. Como consecuencia esta forma de mirar conlleva una visión crítica muy persistente, que abarca también nuestras propias formas de vida y

nuestras convicciones. La Asociación Americana de Antropología en su código ético de 1971 recogía:

La responsabilidad no consiste sólo en analizar y escribir de una manera no ofensiva, sino de llevar a cabo la investigación de forma consistente y comprometida con la honestidad: de manera abierta, comunicando claramente quién financia el trabajo, cuáles son sus objetivos y velando por el bienestar y la privacidad de los informantes.

<http://www.aaanet.org/stmts/ethstmnt.htm><sup>1</sup>

Por lo cual hemos considerado importante explicitar nuestro trabajo con claridad, no ocultarlo o disimularlo. Ser honrados durante todo el proceso, tanto con nuestros estudiantes narradores como con la disciplina. Hemos intentado integrarnos en el grupo estudiado, para tomar parte en él y ser partícipes del objeto de estudio. Tratamos de mantenernos neutrales en los comentarios de nuestros narradores que en algún momento podían entrar en conflicto con los intereses de la institución en la que trabajamos.

Ocasionalmente nos hemos encontrado con incompatibilidad entre los papeles desempeñados, la responsabilidad del investigador

---

<sup>1</sup> (El punto c) del 2º apartado de la Asociación Americana de Antropología (AAA, <http://www.aaanet.org/stmts/ethstmnt.htm>) (1) Cita correspondiente a la edición de 1971, en estos momentos se ha actualizado en febrero del 2009: <http://www.aaanet.org/issues/policy-advocacy/Code-of-Ethics.cfm>) Se incluye esta versión por ser más coherente con nuestros planteamientos



como docente y las exigencias del investigador como etnógrafo. Pero también existe la duda razonable de si decimos toda la verdad, desde nuestro punto de vista este dilema no tiene que ver con el hecho de mentir o no, sino con el de ocultar parte de la verdad, querer hacer compatibles dos papeles diferentes en la misma persona y al mismo tiempo: el de profesor de una clase y el de investigador de campo. Sin olvidar que el papel de investigador puede implicar una tensión entre una distancia profesional y una amistad personal.

Los objetivos de la investigación se deben comunicar tan claramente como sea posible al narrador. Pero dijimos una verdad a medias, porque parte del trabajo fue organizado desde una materia de clase y a la vez algunos datos nos interesaban para nuestra investigación. El no plantear claramente la verdad fue para conseguir una mayor implicación, aunque en todo momento fue considerado su trabajo.

Nuestro compromiso de anonimato para los narradores, ayuda a suavizar y rebajar las posibles amenazas que este trabajo puede suponer para ellos. De manera que los juicios no les implican ni directa ni públicamente.

El rol del docente implica elegir, decidir y valorar en situaciones en las que como etnógrafos, preferiríamos mantenernos al margen. Supone dos programas de actuación diferentes y en ocasiones el tratar de conjugarlos plantea conflictos que deben ser solventados. Para ello se llevó a cabo una negociación: tenerlo en cuenta como práctica de una materia.

¿Cómo conseguir librarnos del papel de docente y convencer a nuestros interlocutores de que no pretendemos ejercerlo en el trabajo de campo? ¿Cómo lograr que este papel de docente no afecte al proceso de entrevista, en la recogida de datos y en la producción de información

etnográfica? Desde el punto de vista del etnógrafo se pretende conocer pero sin intervenir, y en la docencia hay que elegir, decidir y valorar continuamente, lo que implica una constante intervención. El análisis etnográfico consiste en hacer explícito lo que no está visible a simple vista, reconociéndolo e identificándolo, y ello implica también una valoración, no solo a la hora de decidir que se investiga, sino en el proceso de análisis, porque categorizar, supone tomar decisiones.

Se necesita saber cuál es la meta, para establecerla, antes nos habíamos planteado unas cuestiones de la investigación. Después de distintas reflexiones sobre la metodología más adecuada decidimos una metodología cualitativa y en el trabajo de campo estimamos oportuno realizar una entrevista en profundidad en distintas etapas.

Iniciamos el proceso con varias actividades previas, en primer lugar nuestros potenciales narradores elaboraron un documento manuscrito sobre su historia escolar (Anexo IV. carta relatos escolares), que fue acompañado de una dinámica de expresión corporal como elemento motivador. Posteriormente se les pidió que realizasen una selección de imágenes de distintos momentos de su vida y con ellas elaborasen un relato de vida en imágenes (Anexo I. Movie Maker), para dar paso a la primera entrevista.

Las preguntas de organización temática de “por qué” y “qué” se han de responder antes que las preguntas técnicas de “cómo” se puedan plantear y estudiar de modo que tenga significado.

En este punto nos referimos al asesoramiento que hemos dado a nuestros alumnos para realizar las preguntas de la investigación y una aclaración teórica del objetivo investigado. Las preguntas clave de por qué y el qué y el cómo de la entrevista:

- Por qué: los objetivos de la investigación (determinar los motivos que llevan al alumno a elegir el Grado de Maestro E. Infantil y no otro Grado.)
- Qué: conocimiento previo de la materia que se va a investigar;
- Cómo: familiarizarse con las diferentes técnicas de entrevista y decidir cuales aplicar.

### 5.3 PROCESOS DE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA. APROXIMACIÓN TERMINOLÓGICA

*Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual o socialmente, vivimos vidas relatadas; el hombre es un animal que se **autointerpreta**; es decir, para él no hay estructura de significado independiente de su interpretación.*

El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. La tesis de que la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias. (Connelly y Clandinin, 1995, p. 11).

Los relatos que nuestros alumnos cuentan sobre su vida personal, decisiones vocacionales, hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió, o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. Lo social se psicologiza o lo psíquico se socializa. Estamos ante una **concepción discursiva de la individualidad**.

La narrativa y la vida van juntas, el fin de la narrativa es reproducir las experiencias de la vida (sentimientos, propósitos, deseos),

tanto personales como sociales, de forma relevante y llena de sentido. Se inscribe dentro de una metodología de corte hermenéutico que nos permite conjuntamente **dar significado y comprender** las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Contar las propias vivencias e interpretarlas se convierte en una perspectiva peculiar de investigación. No siempre sigue los cánones establecidos de tratamiento de datos ni de representación en el informe. Para apoyar la argumentación desarrollada debe emplear datos de modo sistemático. La consideramos una forma posible de construir conocimiento en educación.

No solo se puede escribir una ficción, sino que, también, se pueden utilizar los datos para contar una mentira tan fácilmente, como para contar una verdad. Las narraciones autobiográficas consisten en dar un orden y coherencia al conjunto de los sucesos pasados, encontrar un hilo conductor que establezca las relaciones necesarias entre lo que el narrador era y lo que hoy es, entre las experiencias acontecidas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación a los proyectos futuros.

“En términos generales el pasado transmite significatividad, el presente transmite valores, y el futuro transmite intención” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 38). Al estar relacionadas con la estructura del tiempo, estas tres dimensiones ayudan al escritor a estructurar tramas en las que la explicación y el sentido, en sí mismos, tengan una estructura temporal. Además, esta estructura temporal contribuye a transmitir un sentido de propósito en lo escrito, ya que uno trata con varios datos temporales y los hace encajar en las partes de la narrativa orientadas al pasado, al presente o al futuro.

Una experiencia es significativa cuando se relaciona positivamente con las metas de una persona. Así nuestra vida tiene significado cuando tenemos un propósito que justifica nuestros afanes y cuando la experiencia está ordenada. La reconstrucción narrativa es

una forma de tomar en cuenta el pasado, desprenderse de los modos de responder previamente establecidos y de reconstruir las respuestas frente al futuro.

“Las vidas son textos: textos que están sujetos a revisión, exégesis, interpretación y así sucesivamente. Es decir, las vidas relatadas son tomadas por quienes las relatan como textos que se prestan a distintas interpretaciones”. (Bruner y Weisser, 1998, p.178).

La filosofía actual ha fundamentado conceptual y epistemológicamente la **narratividad**, entender la vida como un relato sujeto a continua revisión. Convertir la vida en texto, ya sea explícito o implícito, a través de la escritura, o del relato oral, audiovisual,... uno puede conocer su vida. La memoria semántica otorga significado a los elementos de la memoria episódica.

Adoptar una perspectiva narrativa requiere del investigador una cierta predisposición a lo imprevisto; se hace camino al andar y verás la senda subjetiva que habrás de reinterpretar. Trabajamos con personas, lo que significa que nuestras cuestiones de investigación y datos son por naturaleza inestables y cambiantes. Ante el esfuerzo por **comprender las experiencias** frente a las condiciones en que construimos nuestro diálogo, una posición crítica y autocrítica que implica en palabras de Bourdieu (1986, p. 539) “*vigilancia constante ante el sentido común*”, consistente en prestar atención a los bastidores del trabajo científico en sus dimensiones social e intersubjetiva.

### **5.3.1 Métodos biográficos. Historia de vida**

Estos métodos se consideran, desde hace décadas, los de mayor tradición dentro del abordaje cualitativo en investigación social. **Describen, analizan e interpretan** los hechos de la vida de una persona o familia, para comprenderla en su singularidad o como parte

de un grupo. Es el trabajo del investigador cuando recurre a la historia de vida.

Algunos autores prefieren hablar de *métodos biográficos* tomando como referencia el género ampliado de los *escritos biográficos*: biografía, autobiografía, historia de vida e historias orales (Creswell, 1998, p.48).

Una doble perspectiva en los estudios biográficos: desde la más clásica, en la que el investigador recurre a los supuestos teóricos para comprender el relato de vida del investigado desde el punto de vista *emic*, a la más actual, la biografía interpretativa, en la que cobra fuerza la reflexividad en el trabajo del investigador, que además del contexto histórico y la posición del sujeto en la sociedad debe considerar, el posicionamiento *etic* de quien contribuye a escribir y construir el relato. (Creswell, 1998, pp. 50-51).

Investigador e investigado tienen sus propias experiencias y conocimientos que afectan a la interpretación que hacen de la realidad. Los argumentos anteriormente expuestos justifican que sea el procedimiento a usar en nuestro estudio.

#### **5.3.1.1 Orígenes de las Historias de vida. Estado actual de la cuestión**

Se han llevado a cabo estudios a partir de las Historias de vida consideradas como: método, enfoque, instrumento de investigación, estudio de casos que verifica tal o cual teoría desde distintas perspectivas y orientaciones. Forman parte de otra manera de hacer investigación.

Recordemos los estudios clásicos de Anderson (1923) sobre los hombres que viven en la calle en Estados Unidos, de Thrasher (1927) sobre pandillas en Chicago, de Shaw (1966) que busca verificar su teoría de la delincuencia, de Lewis (1964) con su estudio cruzado de una familia pobre en México, las historias de vida de profesores (Ball y

Goodson, 1989; López de Maturana, 2007) y sus narrativas (Nieto, 2005).

En el contexto europeo, tenemos las investigaciones del italiano Franco Ferraroti (1988, 1991) que destaca el valor del relato hecho historia, de la persona que crea y valora su propia historicidad. El sociólogo francés Pierre Bourdieu (1986) nos recuerda que en el proceso de elaboración de una historia, se debe evitar suponer que existe un hilo conductor que atraviesa la vida del sujeto, es la trampa de la “*ilusión biográfica*”. En su obra “La miseria del mundo”, nos habla de los llamados lugares difíciles -como lo es hoy la escuela-, son antes que nada difíciles de describir y de pensar. Al realizar la Historia de vida debemos abandonar todo **determinismo**. Esto supone admitir que es posible hacer y rehacer diversas historias de vida para una misma persona.

Los métodos biográficos han creado diversas trayectorias: individuales, familiares, relaciones laborales, familiares, simbólicas, religiosas, políticas, educativas, de género, etcétera, que deben ser tenidas en cuenta para comprenderlas y analizarlas. Estamos ante personas que toman decisiones y esto afecta a su trayectoria. Se han ido recreando desde diversas perspectivas: cartas, diarios íntimos, autobiografías, reportajes, entrevistas, novelas, memorias de héroes y heroínas anónimos, son un material importante a la hora de hacer investigación.

Se ha planteado a la opinión pública temas, considerados ayer, de la esfera privada (la sexualidad, lo afectivo, los deseos) para comprender los conflictos sociales. Siendo una forma de descifrar lo social, lo religioso, político y laboral, de la supuesta homogeneidad de otras épocas a la heterogeneidad actual, pues desde un enfoque estadístico y cuantitativo las múltiples y diversas trayectorias quedan a la sombra.

Es una forma de producir nuevos conocimientos en este proceso de modernización e industrialización, de desarrollo de las telecomunicaciones en el que al progresar se destruyen grupos y culturas. Es una forma de recuperar la vida y la historia de grupos minoritarios (indígenas, marginados, campesinos) para el avance de la civilización.

Como historias de caso individual, no se puede probar ni refutar con carácter general, pero nos ilumina para nuevas líneas de investigación. Se buscan nuevos enfoques teóricos centrados en la relación entre el tiempo biográfico y el tiempo social, la transformación social y las relaciones entre generaciones.

Se reconstruyen identidades de sujetos silenciados, los alumnos tienen cara, tienen nombre, tienen historia, poseen trayectorias valiosas, tienen capacidades, pelean, luchan y desafían lo que decimos de ellos y lo que nos decimos entre nosotros.

La historia de vida, tradicionalmente preocupada por temas antiguos o marginales, cuando no “inútiles”, ahora vuelve a resurgir con estudios de **nuevas formas de identidad**, de vidas nuevas y frecuentemente verdades antiguas. Tiene en la actualidad un lugar propio, es un procedimiento, rico y variado, para quien quiera investigar, que nos permite una reflexión acerca de la calidad del saber y las posibilidades de intervención socioeducativa en su totalidad, estudiando procesos, conflictos, formas de elaborarlos y resolverlos, cuestionando directamente el posicionamiento del investigador.

Se centra en un sujeto individual, con el fin de llegar al análisis de la narración que realiza de su experiencia vital a largo plazo, contada a un investigador o surgida del trabajo con documentos y otros registros vitales. Denzin (1989, p. 69) la define como “el estudio y colección de documentos de vida que **describen puntos cambiantes** en



una vida individual”, añade que se trata de una biografía interpretada, porque el investigador escribe y describe la vida de otras personas.

Por su parte Atkinson (1998) describe la historia de vida como:

... método de investigación cualitativa para reunir información sobre la esencia subjetiva de la vida entera de una persona (...) Un relato de vida es una narración bastante completa de toda la experiencia de la vida de alguien en conjunto, remarcando los aspectos más importantes. (pp. 3 y 8)

El relato debe ser lo más cercano posible a las palabras del entrevistado, y el investigador debe tratar de minimizar su intervención en el texto.

La perspectiva etnosociológica de Bertaux (1997, p. 32) considera que “hay relato de vida desde el momento que el narrador cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia”. Esta posición minimalista hace suponer que es posible encontrar experiencias de vida en relatos centrados en un periodo de la existencia del narrador, permitiendo al investigador contarla de manera fragmentada o parcial.

Miller (2002) resalta la centralidad que adquiere el tiempo en la historia de vida, construyendo su práctica en la relación entre pasado, presente y futuro. Dando importancia a la familia, de origen y formada, rompiendo con la “ficción” de los individuos atomizados. Apunta que desde que empieza la socialización temprana, las vidas son vividas en el interior de redes sociales. La gente crece en la familia, se mueve hacia y a través de sistemas educacionales y mercados de trabajo, entretanto nos hacemos profesores.... En resumen se trata del relato de vida de una persona, en el contexto determinado en que se desenvuelve su experiencia, registrado e interpretado por un investigador; es lo que Creswell (1998, pp. 48-51) denomina “biografía interpretativa”.

Para Ferraroti (1988, 1991), la historia de vida no es un método o una técnica más, sino una perspectiva de análisis única. El relato de una vida debe verse, como el resultado acumulado de las múltiples redes de relaciones que, día a día, los grupos humanos atraviesan, y a los que se vinculan por diversas necesidades. De esta manera nos permite descubrir lo cotidiano, las prácticas de vida dejadas de lado o ignoradas por las miradas dominantes, la historia de y desde los de abajo, resaltando la importancia de la perspectiva del individuo como punto de observación de la sociedad. Un individuo es un universo singular... “cuando yo digo...”, “yo camino con el otro”, “yo hablo a través del otro”, “hay un fuerte filtrado marcadamente individual de la experiencia colectiva que si bien no me determina ciertamente me condiciona” (Tograto, 2003, p. 202).

A través de la Historia de vida, del relato de una vida, se busca expresar problemáticas y temas de sociedad, o de un sector de esta. Mostrar la sociedad en que está inserto el narrador, hablar de su familia, los grupos sociales, de las instituciones a la que está ligado y que forman parte, más o menos intensamente, de la experiencia de vida del sujeto.

Historia de vida -life history- destaca por la interpretación de la vida del sujeto por parte del investigador. Relacionándola con el contexto social, cultural, político, religioso y simbólico en el que transcurre, como influye y es transformado por el individuo.

Relato de vida -life story- la transcripción del material recogido, se realiza minimizando la intervención del investigador. En algunos casos se vincula con el testimonio utilizado por el periodismo.

La propia vida es una narración, una historia que puede ser contada con un comienzo y un fin. Entre el pasado y el futuro, la acción es temporal y por tanto, algo narrable. Sin narración la acción perdería

el sujeto. “La historia de vida es la mejor ilustración posible para que el lector pueda penetrar empáticamente en las características del universo estudiado” (Pujadas 2002, p. 45). Para Bruner (1998, p. 135) hablar de “la vida como narrativa, es la construcción narrativa de la realidad en la medida en que la forma narrativa es un modo de ordenar la experiencia, de construir la realidad” Los modos de hablar y de conceptualizar lo que hacemos han llegado a ser tan habituales, sostiene Bruner (1987), que son ya formas dadas de estructurar la experiencia misma, no sólo para hallar el presente, sino para proyectarla al futuro. La vida es llevada de modo inseparable a como es contada, justamente los cambios en la existencia vienen dados por las revisiones que hacemos en el relato para (auto) contar nuestra vida.

#### **5.3.1.2 Historia de vida una herramienta de investigación social**

La elaboración de una Historia de Vida requiere una cuidadosa planificación, hay que tomar ciertas decisiones y profundizar en determinados temas como son: tipo de diseño, muestreo, eje temático, guía.

En primer lugar el investigador, al preparar el diseño, se planteará si la pregunta de investigación será abordada a partir de una Historia de Vida también llamado caso único (Ferraroti, 1988) o de varios relatos. En el segundo supuesto, más en la línea de Bertaux (1997, p. 74), tendremos un “diseño multivocal o polifónico”, que, a diferencia del caso único, nos permite cruzar referencias y relatos de distintas personas.

La **esquematización de las Historias de vida**, se realizará en tres momentos: Preparación, recogida de datos, análisis y sistematización de la información obtenida. Plasmar las temáticas en las entrevistas y su posterior transcripción, ordenamiento e

interpretación, forma parte de un proceso de investigación dinámico para ser fructífero, en el que estas etapas pueden superponerse (Plummer, 1983, p. 86). Realizar la Historia de vida de una persona supone sumergirse en una otra existencia, exige del investigador tiempo y disposición, la constante revisión de los temas y una ida y vuelta permanente entre el material obtenido y el diseño, para enriquecer los resultados del proyecto.

#### 5.3.1.3 Preparación de la historia de vida: muestreo, eje temático, guía

Se tendrán en cuenta tres tópicos considerados centrales para el éxito de la historia de vida: muestreo, contexto o eje temático, y guía.

##### **Muestreo**

Hay que elegir, afirma Smith (1994, p. 289) “un héroe/heroína que ofrezcan elementos valiosos para el análisis”. No se busca representatividad estadística, el muestreo se basará en **criterios teóricos**. Al seguir un diseño multivocal o polifónico lo importante será garantizar que los entrevistados den cuenta de un **rango de experiencias individuales**. Miller (2000, p. 76) “el éxito de este muestreo es garantizar un rango de individuos que representan todos los tipos o grupos significativos para el fenómeno o tópico bajo estudio”.

Debemos describir como se eligieron los informantes, Plummer (1983) asume que la selección del narrador se basa en criterios de distinto orden que es útil explicar, o por el contacto establecido en el trabajo de campo, es el “efecto bola de nieve” (Bertaux, 1997, p. 54). Lo fundamental es que **el narrador esté dispuesto a hablar de sí mismo**, de sus experiencias, de su familia, formación, etc. La Historia de vida la construyen entre el narrador y el investigador que guía el relato resultando decisiva la colaboración de ambos.

Todos los seres humanos, a través de sus experiencias, expresan su pertenencia social y cultural. Nos ayudan a comprender las experiencias individuales, grupales, sociales, y en todo relato el investigador busca comprender los horizontes de sentido y los logros que articulan las acciones. Nuestros alumnos “personas comunes” responden a la preocupación por rescatar voces que aparecen sumidas en generalizaciones desde otras disciplinas. Las historias de vida nos permiten oír la voz de esos **sujetos anónimos** que constituyen la **mayoría “natural y normal”**. No se trata de personas que el sentido común dominante considera marginales, sino de individuos definidos en la escala que el investigador considere en su investigación. Bourdieu (1993, p. 11) “Es esa miseria de posición, referida al punto de vista de quien la experimenta al encerrarse en los límites del microcosmos, está destinada a parecer, como suele decirse completamente relativa, esto es, completamente irreal, si, al asumir el punto de vista del macrocosmos se la compara con la miseria de condición”; referencia cotidianamente utilizada con el fin de condena “no tienes que quejarte” o consuelo “sabes que hay quienes están mucho peor”.

### **Eje temático**

El eje temático o filtro a partir del cual se desovilla la Historia de Vida del sujeto, responde a los intereses del investigador y surge de la/s pregunta/s de investigación.

Preparar la **entrevista** de nuestros alumnos, supone aprender acerca del contexto en el cual estos se desenvuelve. La perspectiva biográfica en ciencias sociales se ubica en la intersección **entre el sujeto** y la **estructura social** (Miller, 2000, p. 75; Sautu, 1999, p. 21) y relaciona la experiencia personal con los hechos en los cuales el narrador ha participado. En la preparación de la entrevista es importante **sistematizar la información** acerca de las circunstancias de su vida (Atkinson, 1998, p. 29).

Se sistematizan los conocimientos preliminares sobre el tema o estado de la cuestión que queremos analizar y se construye una historia de vida desde una **perspectiva o trama** (Smith, 1994, p. 291), el investigador enfoca y el narrador comienza a reconstruir su experiencia. Dejando un espacio abierto para recoger los aspectos relevantes del propio investigado, que nos ayuda a dibujar los hitos de su vida. En la elaboración de los ejes temáticos entre investigador y narrador hay un pacto en el que se recoge un **pre-centramiento** de la entrevista; para hacer las preguntas más fructíferas, que despierten sus recuerdos y le permitan desarrollar el tema.

### **La guía**

Además del eje conceptual, que nos sirve de marco para las entrevistas, destacamos dos características del relato de vida: el énfasis en lo diacrónico (Smith, 1994, p. 298) y la perspectiva holística (Miller, 2000, p. 74)

Los datos deben estar ordenados **diacrónicamente** en una “línea de vida” en la que los narradores encuentran más continuidad que ruptura, Bertaux (1986) lo llama “ideología biográfica” y Bourdieu (1986) “ilusión biográfica”.

El componente **holístico** porque “el que relata cuenta la vida como un todo y el investigador debe enfocar las experiencias del narrador relacionándolas con los hechos sociales de los que forman parte” (Miller, 2000, pp. 74-75). Contar la vida es un proceso largo y es importante respetar los tiempos del entrevistado. Hay que considerar los ambientes en los que se desenvuelve, y las personas con las que construye lazos de afecto, amistad, o relaciones profesionales (Bertaux, 1997, pp. 37 y ss.).

La guía de la entrevista puede ser **abierta**, se trata de una lista de temas que nos interesa desarrollar y no una serie de preguntas

concisas. Para Holstein y Gubrium (1995, p. 76) lo consideran “más una **agenda conversacional** que un procedimiento directivo”. Denzin (1989) sugiere que el investigador indague en la experiencia objetiva, subjetiva, simbólica y relacional de la vida a tratar. Es importante que las distintas etapas, infancia, adolescencia, etc. figuren en los puntos de la guía de manera cronológica y poderlos cruzar, con la experiencia familiar, social, educativa, religiosa, laboral del narrador. La construcción del tiempo biográfico es subjetiva, y cargada de sentidos que pueden escapar a las cronologías: los narradores elaboran sus nociones del tiempo a partir de percepciones que están situadas desde el punto de vista de la pertenencia social, económica, cultural, étnica, de género y formativa.

Se le pedirá que describa ciertas situaciones, ambientes, que cuente historias de hechos, representaciones que más le han impactado (Denzin, 1989).

Un apartado especial de la Historia de vida es la familia. Para Bertaux (1996, p. 12) son “unidades autoorganizadas de producción de otros miembros, microsistemas autopoiéticos orientados hacia la producción de energías humanas de sus propios miembros, tanto en la vida cotidiana como a largo plazo”. Al generar estrategias de reproducción de sus miembros y de supervivencia, se prestará atención al ciclo de vida de la familia: en qué momento la familia decide tener hijos, quién se ocupa del cuidado, quién consigue los recursos para sostenerla, no olvidar la perspectiva de género, según si se es varón/mujer cómo se distribuyen los roles en el hogar, construir diagramas que transcurren de generación en generación. El seguimiento de la historia familiar es una herramienta interesante para investigar las articulaciones entre el individuo y la estructura social (Miller, 2002, p. 49). Todo este proceso culminará con una narrativa en

la que plasma todas sus experiencias reconstruyendo la identidad del yo que es la Historia de vida

## 5.4 HISTORIAS DE VIDA Y RECONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL YO

Como hemos apuntado, una historia de vida no es solo una recopilación de recuerdos pasados -reproducción exacta de pasado-, ni tampoco una ficción, es una **reconstrucción desde el presente** -identidad del yo-, en función de una trayectoria futura. Interpretarse a sí mismo, narrar la historia de nuestra vida es una **autointerpretación** de lo que somos, una puesta en escena a través de la narración. “El tiempo se hace tiempo humano en la medida que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (Taylor, 1995, p. 1). Es contando nuestras propias historias como nos damos a nosotros mismos una identidad. Nos reconocemos en las historias que contamos sobre nosotros mismos (Ricoeur, 1995), como autores de nuestros propios actos, como imputables y responsables, en suma, capaces de darnos cuenta de nuestros propios actos y de afrontar las consecuencias.

Del mismo modo el análisis de la narrativa va en paralelo con el análisis del yo-entidad personal apuntado por Giddens (1995). **La identidad** es el entendimiento reflejo por el individuo en función de su propia biografía. Como proyecto reflexivo no es una entidad fija, estable, el relato de vida proporciona una conciencia parcial y selectiva en su construcción del yo, realizado siempre desde la perspectiva que da una coyuntura temporal particular. La identidad no es una autoimposición del medio -como un sociólogo pretendió-, ni menos el desarrollo de una esencia previa -como una determinada filosofía quiso fundamentar-. Lo



que yo soy está unido a mis circunstancias, al camino recorrido, incluso hasta lo más elemental como saber dónde estoy, suelo saberlo a través de mi percepción de cómo he llegado ahí, le damos un sentido a esta acción mediante una comprensión narrativa de lo realizado y de lo que queremos llegar a realizar. El pasado asumido en el presente es también un signo y una profecía del futuro. Podemos orientarnos en nuestro caminar al mirar “la huella de nuestros pasos”, de igual manera, la narrativa es algo más que un simple estructurar mi presente, nos permite comprender nuestra vida como un relato.

Dentro de las diferentes caras de la identidad, el reconocimiento propio y el del grupo, entramos en ese juego recíproco, colectivo y grupal, que hace que se reconozca y reafirme la identidad individual por parte del grupo. De ahí el esfuerzo de los individuos en ser reconocidos por sus iguales, y la consecución de la identidad grupal como reconocimiento político.

Sobre narrativa e identidad, la escritura del yo, memorias, diarios íntimos, etc hacen coincidir la identidad del autor, la del narrador y la del personaje; cuando escribimos un relato estamos plasmando nuestra existencia. Contar/contarse los relatos de la experiencia, es al tiempo una buena estrategia para reflexionar sobre la propia identidad, para desidentificarse de prácticas realizadas en otros tiempos. Es así como este yo concreto y singular construye una narrativa coherente de su vida, acciones y elecciones. Expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, las relaciones y singularidad de cada acción. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos, (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos). “El objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas” (Bruner, 1988, p. 27).

### 5.4.1 Los relatos biográficos

En el trabajo de campo realizado, los relatos biográficos unidos a las imágenes visuales/fotográficas, aportadas por los alumnos, constituyen prácticamente el único recurso metodológico, dado que no hemos utilizado apenas otro tipo de documentación oral o escrita, aportada por nuestros futuros docentes. Después de la dinámica de grupo para autoconocerse mejor se les pidió que escribiesen su historia formativa; siendo el recurso más importante la entrevista y la narración a través del visionado de imágenes. Estos narradores, han sido alumnos nuestros y los hemos tratado en situaciones y contextos educativos diversos, trabajo de clase, diferentes a la fuente principal de recogida de información que en nuestro caso ha sido la entrevista.

#### 5.4.1.1 La Historia de vida como herramienta de investigación educativa

La decisión de recurrir a la Historia de vida está directamente ligada con la pregunta que estructura el estudio, podemos recurrir a una o varias historias para “construir un tema” a partir de voces plurales.

Por su propio origen, la **investigación narrativa en educación** es **interdisciplinar**. Es el lugar de encuentro donde confluyen e interseccionan diversas ciencias humanas y sociales. Todas ellas coinciden en cuanto se interesan en los modos como los humanos damos significado a su mundo mediante el lenguaje. Las narraciones son una de las formas cognitivas y lingüísticas naturales a través de las cuales los individuos intentan organizar y expresar significado. No hay ninguna realidad social que no se exprese en conciencia lingüísticamente articulada.

Las narraciones de las vidas de nuestros alumnos nos permiten acceder a una información de primer orden para conocer de modo más

profundo su proceso educativo, por otra parte, es en sí mismo un medio para que reflexionen sobre su vida y adquirir nuevas comprensiones de ellos mismos, como base para su desarrollo personal y profesional. Cómo ellos mismos viven su día a día y tomar esta comprensión, como base para cambiar aquello que no les gusta de ellos o de su vida en formación. Esto nos hace que la narrativa pueda ser un medio válido para construir conocimiento en la investigación educativa. La investigación narrativa nos permite conocer, desde lo “*emic*”, desde lo que los alumnos piensan, sienten o hacen; el significado subjetivo que otorgan a su día a día, como base para cualquier posible cambio.

Se partió de la creencia de que la práctica puede ser cambiada por la teoría, ignorando esas complejas redes que han configurado las historias de vida personales, vocacionales y profesionales. “Nosotros vemos vivir una vida docente como un proceso en construcción. Las vidas de la gente están compuestas a lo largo del tiempo: las historias son vividas y contadas recontadas y re-vividas” (Clandinin y Connelly, 1997, p. 203).

#### **5.4.2 Desafíos y perspectivas.**

Trabajar con relatos de vida nos lleva a tener en cuenta algunos desafíos que estos plantean por su propia idiosincrasia.

El carácter social del relato y la relación con las construcciones identitarias del que lo produce, persona inserta en un contexto y grupo social, dificulta que el relato esté libre de influencias de otros actores o instituciones.

No sólo es portador de **contenidos**, crea la representación de **coherencia**, a través de algunos patrones que “actúan como narraciones estabilizadoras que dan a la historia de vida más general un sentido básico de **continuidad** a lo largo del tiempo” (James, 2004,

p. 187), y **construye identidades** a partir de las narrativas (Auyero, 2001, p. 198). La construcción de la identidad con un relato en el que se articula el pasado con el presente, permite proyectarse hacia el futuro, pero este relato se dice desde el presente, como han destacado los teóricos de la sociología de la memoria (Halbwachs, 1994, 1997; Namer, 1987; Nora, 1997). No se refiere a “verdades”, sino que expresa su interpretación de los hechos en los que tomo parte realizada a partir de las relaciones en que están insertos en el presente.

Desde la sociología de la religión se han observado las similitudes en el relato de ciertas experiencias con la conversión. La extremada estandarización de la puesta en relato del contacto con un grupo religioso, articulada en varios momentos: un momento inicial de desencuentro consigo mismo, con su familia y amigos, con la vida en general, en el que son frecuentes vicios de distinta índole, un segundo momento de contacto con el grupo en el que el primer sentimiento es el rechazo, una “epifanía” o “Kairós” que reconoce el poder de la divinidad a través de la acción del grupo, y un tercer momento definitivo de integración a la comunidad, que implica una reorganización de la propia existencia según los valores del grupo.

La historia de vida se construye al margen de la materia lábil de los recuerdos, que son actualizados en marcos, grupos o corrientes que los vuelven plausibles (Halbwachs, 1994, 1997; Namer, 1987; Candau, 1998; Lavabre 1994). El relato, que es la puesta en escena en palabras de los recuerdos, es expresado a su vez a través de moldes narrativos por los cuales las instituciones, los grupos y los sujetos encuadran significativamente sus experiencias.

Otro aspecto a tener en cuenta en el momento de construir la historia de vida está relacionada con la perspectiva de la epistemología del sujeto conocido (Vasilachis y Gialdino, 2000, p. 219). Considerar que el **conocimiento** es el producto de la interacción entre seres

humanos, implica incorporar la **reflexividad** a la práctica de la investigación, no para controlar sesgos como sugieren otros paradigmas, sino para comprender los procesos a partir de los cuales, el entrevistado, en interacción con el investigador, atribuye sentido a hechos y experiencias de su vida (Holstein y Gubrium, 1995, p. 79). El investigador, al interpretar el significado de una historia de vida, reflexiona sobre su propia experiencia y conocimientos, no sólo les da forma, recontextualiza y emplea sus conocimientos y los del investigador y del investigado, sino que también afecta a su manera de entender el mundo.

Emulando a los etnógrafos, desarrolla su actividad en el contexto habitual del investigado, recurriendo a su entorno natural para la obtención de datos que le permitirán construir su producto final, la narrativa, de ahí la relación entre narración y etnografía.

### **5.4.3 Sobre la relación entre narración y etnografía**

La orientación etnográfica ha adoptado más decididamente que otras ciencias sociales el enfoque narrativo -la cultura-como-texto-, entendiendo su tarea como “una ciencia interpretativa en busca de significaciones”.

La etnografía toma un estatuto narrativo, haciendo de los antropólogos, en cierta manera, narradores de cuentos. “Hacer etnografía es como tratar de leer -en el sentido de “interpretar un texto”- un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas, de comentarios tendenciosos, además escrito no en las grafías convencionales, de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada”.

“Se aprende mediante el acto de contar (...) Al contarlo en grupo se convierte en educativo, porque más allá de escribir sobre sí, tiene una audiencia que escucha y responde, lo que

hace posible conjuntamente una respuesta imaginada y una respuesta actual. Estas posibilidades de imaginar una respuesta y la respuesta, son importantes para el narrador. Las posibilidades educativas son grandes porque el significado del relato es reformulado y, al tiempo el significado del mundo al que el relato se refiere”. (Clandinin y Connelly, 1995, pp. 155-156)

El pasado puede estar cerrado, pero el futuro no, y tanto la voluntad como la capacidad de elección se mueven hacia el futuro. Cada persona debe crear su proyecto, su mundo de vida. «Éste - es *mi* camino, - ¿dónde está el vuestro?», así respondía yo a quienes me preguntaban «por el camino». ¡*El* camino, en efecto, - no existe! “Este es mi camino: ¿Dónde está el tuyo? Zaratustra de Friedrich Nietzsche”). Cada estudiante ordenará su propia experiencia a su manera, cada uno se transcenderá a sí mismo, se superará y se apropiará de ciertas dimensiones de la cultura conforme tales dimensiones se presentan a su conciencia. Cada estudiante está ligado a sus compañeros no por tener patrones similares en sus mundos-de-la-vida, sino por la intersubjetividad del lenguaje, de los significados acumulados, de la historia. Si percibe su libertad y es capaz de actuar según ella, entonces tiene su propio camino.

## **5.5 RELATOS DE LA VIDA COMO AUTOBIOGRAFÍAS COMPARTIDAS**

Los 8 relatos de vida son resultado de las conversaciones y entrevistas narrativas, materiales visuales y documentos personales que nos han aportado los protagonistas de estas historias. La totalidad de las entrevistas han tenido un carácter formal, han sido grabadas y posteriormente transcritas; otras han tenido un carácter más informal o conversacional y han sido recogidas en notas de campo y en una película de su Historia de Vida -ver anexo I de Movie Maker-. Toda la

información *emic* ha sido recogida de forma gráfica en un borrador biográfico leído, compartido y consensuado con nuestros narradores.

Tomando esos textos narrativos (borrador biográfico y transcripciones de entrevistas) como base empírica, hemos confeccionado y presentado los relatos de vida en forma de simulaciones autobiográficas o “**autobiografías compartidas**” pasando al análisis de cualidades que vemos en nuestros futuros docentes y consideramos fundamentales para ser un buen profesor, descartando así otras formas posibles de elaborar y presentar relatos de vida, como la sucesión de preguntas y respuestas, cual si de una entrevista se tratase, y la yuxtaposición de episodios de vida ordenados por temas.

La forma de confeccionar y presentar los relatos de vida por la que hemos optado -la autobiografía compartida- conlleva una **elaboración literaria** del texto biográfico, facilitando su lectura a la par que lo hace más atractivo. De este modo proporciona al lector un mejor acceso a las vivencias narradas, y a través de éstas al conocimiento de la realidad objeto de estudio, recogida en las preguntas de investigación.

Si atendemos al sentido estricto de “autobiográfica” -la vida de una persona escrita por ella misma-, nuestros relatos de vida no son en puridad autobiografías, pues los itinerarios y acontecimientos vitales que recogen (bio-) no han sido propiamente escritos (-grafía) por las mismas personas que lo han vivido (auto-), por los propios protagonistas de los relatos de vida. Han sido escritas por nosotros y las hemos presentado en forma autobiográfica, “como si fuesen autobiografías”. Y por el hecho de compartirlas con nuestros alumnos para llegar a un consenso y aprobación, dado que tales historias no existirían sin su colaboración, consideramos ético mantener la autoría compartida, así que las vamos a denominar por consideración hacia ellos “autobiografías compartidas”.

Ahora bien, y eso es fundamental, las hemos elaborado a partir de los testimonios de nuestros narradores -han sido recogidos en los distintos contextos formativos. a través de la **observación directa**, en las horas de asesoramiento y tutoría en su formación, material fotográfico y la realización de su historia en imágenes con una película, historia formativa, y grabaciones de entrevistas- de las informaciones -sobre acontecimientos, vivencias, sucesos, vicisitudes, personas importantes, familiares, trayectoria escolar- y las expresiones -frases, palabras- que estos nos han transmitido, ciñéndose escrupulosamente a las primeras y manteniendo en todo lo posible las segundas. El control de la relación de autoridad de la relación profesor-alumno, ha sido mediado por la intervención de otro profesor que ejercía de observador externo.

La situación, por tanto, no afecta, a la vida de las personas, a las experiencias vividas por nuestros narradores que no son ficticias, ni han sido inventadas por nosotros son las que nos han relatado; solo hemos intervenido en la redacción de las mismas, en la elaboración y presentación escrita de esas vidas teniendo en cuenta su ordenación diacrónica y por tramas. Nuestras autobiografías compartidas, lo son de relatos de vida reales. Dicho de otro modo, la simulación concierne al prefijo auto- y no al prefijo bio-, son resultado, de la progresiva obtención y reelaboración de materiales de distinto tipo y de diferente nivel.

Tenemos, en primer lugar, los relatos que nuestros narradores nos han transmitido de sus vidas o, para ser más precisos, de determinados episodios de estas. Estas narraciones son fruto de **interacciones lingüísticas** orales -conversaciones, diálogos, entrevistas- y en consecuencia, el relato de vida existe en este ámbito como expresión oral o “acto de habla” que son «unidades básicas o mínimas de la comunicación lingüística» (Searle, 1994, p. 26).



En segundo lugar tenemos la recogida y plasmación escrita de ese relato biográfico oral, en **transcripciones** de las entrevistas grabadas. Este nivel supone un paso desde lo oral a lo escrito, del habla a la escritura.

Las transcripciones las consideramos el resultado final del relato de vida como acto de habla y los materiales base con los que comienza la confección de la autobiografía compartida. Con esta nos encontramos ya en un nuevo nivel, en el cual se procede a la elaboración de un texto a partir de otros textos -anotaciones, transcripciones y recopilación fotográfica-. El paso desde el segundo nivel a este tercer nivel acontece dentro del ámbito de la escritura. Mientras que las notas y las transcripciones suponen la plasmación escrita de un relato oral, la autobiografía compartida constituye propiamente una **reelaboración** escrita de esos textos de base; supone, como hemos dicho, la confección de un texto a partir de otros textos. Los hemos elaborado con el fin de componer mejor su estructura diacrónica y por tramas.

Bertaux (1997) es considerado la piedra angular en el desarrollo metodológico y justificación epistemológica de los relatos de vida, basándonos en sus planteamientos sobre el método biográfico, esbozaremos una disertación en defensa de la inclusión de las autobiografías compartidas en el cuerpo de la presente Tesis Doctoral.

Sin olvidar autores como Thomas y Znaniecki (1918-1920), precursores del método biográfico, nos hablan de los documentos personales, que abarcan todos los registros escritos, visuales, auditivos,... que reflejan una trayectoria humana o ponen de manifiesto la percepción subjetiva que los narradores tienen de sus vivencias y de su mundo, confirmando “un aroma fresco y agradable” a los diferentes relatos estudiados.

**Discrepamos de la posición de Bertaux** (1997), contraria a que los científicos sociales elaboren y publiquen relatos de vida *in-extenso* o completos. Nosotros no compartimos este parecer por ello vamos a estudiar los argumentos que Bertaux esgrime para rechazar la publicación *in-extenso* de narrativas biográfica con el fin de exponer las razones que, en nuestra opinión, avalan y justifican la confección y edición de los relatos biográficos completos.

Para que sea posible elaborar y publicar de manera correcta y adecuada un **relato de vida in-extenso** deben cumplirse varios **requisitos**. Bertaux (1997, pp. 127-129):

1. **Aprobación por parte del sujeto** biografiado para que su relato de vida pueda ser público.
2. El relato de vida debe ser **típico y representativo** del caso o asunto a investigar, justificando su tipicidad.
3. El relato de vida debe ser **suficientemente rico**.
4. Para que esto sea posible se deben cumplir dos condiciones (que requiere un gran esfuerzo y una importante inversión de tiempo). En primer lugar es necesario un trabajo previo con los informantes para que estén dispuestos a compartir todo el **tiempo** que supone la recogida de datos a través de las entrevistas, notas de campo,... para poder llevar a cabo el relato de vida. Un segundo **trabajo** sobre esos materiales de base con el fin de **transcribirlos**, seleccionarlos y adecuarlos a un relato de vida **legible**.
5. El relato de vida debe ir precedido de una **introducción** en la que se informe **de las condiciones en las que se obtuvo**, de las relaciones del investigador con los narradores.

6. Para que los relatos de vida cobren realmente valor sociológico, no pueden publicarse solos; han de ir **acompañados de un comentario** sociológico **apropiado**.

En opinión de Bertaux (1997, p. 127) cumplir con todos esos requisitos resulta una misión imposible. Discrepamos de esta opinión y creemos que **es posible satisfacer esos requisitos**; consideramos que en nuestros relatos cumplimos con ellos de manera adecuada y con suficiencia.

- Con respecto a la primera característica, **contamos con el beneplácito de cada uno de nuestros 8 narradores** para publicar su correspondiente relato de vida; han sido debidamente informados del uso y de la posibilidad de que sus narrativas vitales pudieran llegar a ser públicas. Hemos tenido en cuenta su juventud (dentro de su mayoría de edad) y las consecuencias que pueden tener algunos acontecimientos por lo cual no vamos a revelar sus nombres reales para preservar su verdadera identidad.
- En relación a su segunda característica, consideramos que nuestras **autobiografías compartidas son representativas y típicas** para los objetivos de nuestra investigación, dado que hemos encontrado en nuestros narradores relatos que podrían ser de cada uno de ellos, repiten vivencias, problemáticas, recorridos académicos, y hasta nos atreveríamos a decir la reproducción de deseos y juegos infantiles representando el rol de profesor, por no referirnos al factor género, que no es motivo de esta investigación.
- En el tercer condicionante, Bertaux no especifica en qué debe consistir la riqueza, ni la riqueza y representatividad de algunas características esenciales que debe reunir un relato de vida para ser publicado in-extenso. Pensamos que un aspecto de **riqueza es**

**la cantidad** de información que tenemos sobre el fenómeno educativo estudiado, así como **la calidad de dicha información**. Consideramos que es un trabajo suficientemente rico gracias al trabajo que ha habido con nuestros narradores -cultivo de relaciones personales, mantenimiento de conversaciones, realización de entrevistas- destinados a la obtención de materiales empíricos (notas de campo y grabaciones) con los que confeccionar el relato de vida. Posteriormente con estos materiales base hemos realizado una selección, hemos tejido un relato de vida legible. Sin olvidar la novedad de la información obtenida sobre aspectos poco conocidos como es la identidad de los alumnos del CESDB. Añadir que estas informaciones tienen un alto grado de **fiabilidad**, conforman una visión realista, verídica y empíricamente fundamentada de nuestros actuales estudiantes de Grado en Infantil.

- El hecho que nuestros relatos de vida sean suficientemente ricos, contengan un elevado número de informaciones de calidad, ha sido posible porque hemos llevado a cabo **las labores** que Bertaux apunta y nos ha supuesto, en efecto, bastante **esfuerzo** e inversión de **tiempo**. -Todas estas tareas se pueden constatar en nuestros anexos de grabaciones, transcripciones, Movie Maker, borrador biográfico-. Las entrevistas narrativas nos han permitido recabar información relacionada con nuestras preguntas de investigación, teniendo en cuenta que nos ha supuesto una gran inversión de tiempo en relaciones sociales a través de actividades de distinta índole, gestionar temas de becas, asesoramiento en cuestiones personales y académicas, invitaciones varias, escuchar las múltiples necesidades de nuestros narradores y encauzarlas, etc. En el caso de las entrevistas grabadas hemos tenido que proceder posteriormente a su transcripción que nos ha supuesto esfuerzo y una gran inversión de tiempo. También, nos ha llevado

tiempo la preparación de la entrevista, su posterior análisis, el orden diacrónico de sus relatos, su ordenación en tramas. La realización de algunos arreglos lingüísticos, pues los mismos narradores cuando les hemos dado a leer las transcripciones de la entrevista, a veces se sorprenden de sus palabras (repeticiones en exceso, palabras que no se corresponden con lo que querían expresar, insuficiencia en sus descripciones) solicitando corregirlas. Hemos realizado supresión de redundancias, ajustes en la concordancia del tiempo verbal, rectificación de construcciones agramaticales, enmienda de cacofonías, intentando lograr una exposición más clara de los acontecimientos y de las situaciones que nuestros narradores nos han descrito, así como conseguir precisión a la hora de plasmar sus opiniones y el sentido de estas.

En el proceso de elaboración de las autobiografías compartidas, no nos hemos olvidado de la estética literaria, ni nunca hemos realizado correcciones que pudieran alterar o desvirtuar el sentido de los relatos de vida.

- Como **introducción a los relatos biográficos**, explicamos cómo entramos en contacto con nuestros protagonistas, la relación que mantenemos con ellos y la forma en la que los entrevistamos. Así cumplimos el quinto requisito según Bertaux.
- Finalmente, el último requisito para la publicación de relatos de vida in-extenso: publicar los relatos de vida **acompañados de un comentario** sociológico/educativo. Bertaux (1997) señala que dicho comentario no debe limitarse a una simple paráfrasis de los contenidos del relato biográfico, también añade que comentar o analizar un relato de vida no consiste en extraer todos los significados posibles que este pudiera contener.

A nuestro entender, la adecuación educativa de los comentarios de los relatos de vida, hay que valorarla en función de los objetivos marcados al inicio de nuestra investigación. Así, este análisis debe cumplir los objetivos que nos proponemos en esta Tesis Doctoral: Conocer en profundidad a los maestros en formación, sus intereses, proyección de futuro, si reúnen las características de un buen profesor, descubrir el entramado de relaciones entre la trayectoria personal y la académica, entre otros.

Consideramos que **cumplimos**, incluso **con creces**, con todos estos **requisitos** dado que presentar los relatos de vida como autobiografías compartidas es más exigente -supone una mayor inversión de tiempo y esfuerzo- que la modalidad propuesta por Bertaux (1997, p. 29), que nos aconseja para la publicación de un relato de vida *in extenso* publicar como anexos las transcripciones de la entrevista tal cual, incluidas las preguntas del investigador.

Contrariamente a lo que Bertaux afirma, hacer efectivos los seis puntos anteriores **no es una misión imposible**; nosotros, al menos hemos sido capaces de llevarlos a cabo. Reconocemos que su cumplimiento no es fácil y damos fe de que nos ha supuesto una importante inversión de tiempo y de trabajo.

Aunque Bertaux manifiesta que es casi una misión imposible, también confirma (1997, p. 128) que la confección y edición de narrativas biográficas *in extenso* puede llevarse a cabo en “casos excepcionales”, otorgar voz en el espacio público a personas que pertenecen a categorías sociales que rara vez tienen la oportunidad de expresarse en estos, contribuyendo así a la democratización del espacio público, a la reflexión educativa, y este puede ser uno de esos casos excepcionales. Consideramos que esta razón justifica la publicación de los relatos de vida *in extenso* que se hallan presentes en esta

investigación. Estos relatos de vida completos son un buen medio para dar voz a los sin voz y valorizar a nuestros futuros docentes.

En nuestra opinión para poder elaborar datos de vida de calidad, hay que disponer de un material empírico de base que sea igualmente de calidad -grabaciones de entrevista con información amplia, rica, fiable y verídica- y este material sólo podemos obtenerlo si realizamos trabajo de campo para su posterior elaboración en datos de vida.

... establecer, cultivar y mantener relaciones con los miembros del grupo estudiado, lo que implica un aprendizaje a cerca de los modos, las etiquetas y los valores que rigen las relaciones en él [...] como si el investigador fuera un miembro más. Pero con más realismo habría que reconocer que lo más que se consigue es ser un <<nativo marginal>>. (Velasco, García Castaño y Díaz de Rada, 2007, p. 15).

Siguiendo este procedimiento facilitado por la antropología (presencia continuada en el campo, convivencia con los narradores, establecimiento de relaciones de confianza con estos,...), consideramos que al trabajar en el día a día con nuestros alumnos hemos sido capaces de actuar como etnógrafos viviendo con ellos en la “comunidad indígena” de alumnos y alumnas que serán futuros maestros y maestras.

Geert (1989) puntualiza: lo que en otros tiempos parecía una dificultad técnica, poner “las vidas de quien se investiga” en nuestras obras, ha pasado a ser un asunto moral, ético, político, e incluso epistemológicamente delicado. Los antropólogos se han visto obligados a añadir a su preocupación reciente si es “honrado” lo que están haciendo y se preguntan quiénes somos “nosotros” para describirlos a “ellos”.

Preocupación, por otra parte, que debería quedar minimizada, con un tratamiento respetuoso de la información obtenida, preservando la confidencialidad de los datos, manteniendo el anonimato, en especial

cuando estas autobiografías compartidas son las principales fuentes de datos de una investigación como ocurre en nuestro caso.

## **5.6 RECOGIDA DE DATOS. LA ENTREVISTA EN INVESTIGACIÓN NARRATIVA.**

Las conversaciones son una forma tan antigua de obtener conocimiento sistemático como la propia humanidad. En la Grecia clásica, Sócrates desarrollo el conocimiento filosófico a través del diálogo con sus oponentes sofistas; aunque el término entrevista empezó a utilizarse en el siglo XVII.

Una entrevista es literalmente una **visión-entre**, un intercambio de visiones entre dos personas que conversan sobre un tema de interés común, para obtener conocimiento de sus informadores (Kvale, 2011, p. 27). Es el cauce principal para llegar a la realidad múltiple (Stake, 2010, p. 63). Resaltar la necesidad de establecer fronteras entre la conversación y la entrevista social.

En la conversación obtenemos información directa sobre el modo en que los demás experimentan, interpretan y conciben el mundo del que hablamos. Es una situación social de carácter pragmático y proceso comunicativo regulado por normas sociales compartidas. No es un modo de acceder a la comprensión de la realidad social que nos rodea, es una situación social en la que la misma sociedad se produce y se reproduce.

En la entrevista, la interrogación y la respuesta son la base práctica de su proceso comunicativo. Obtenemos información sobre el modo en que otros experimentan, interpretan y conciben el mundo. La diferencia con la conversación, quien pregunta busca lo desconocido y quien lo responde expone lo que hasta ese momento solo él conoce.



Esta asimetría hace que la entrevista adquiriera un sentido más próximo a la lógica del descubrimiento que a la de la reproducción social.

Pueden aparecer en la entrevista nuevas áreas de interés a la investigación, en este caso la entrevista es parecida a una conversación libre. El investigador hace una mediación abierta y reflexiva.

Las publicaciones sistemáticas sobre entrevistas de investigación son un fenómeno nuevo de las últimas décadas. Han sido muy utilizadas por los antropólogos y los sociólogos, pasando en la actualidad a ser un método común de investigación en cualquier disciplina. Los usos que nosotros vamos a darle a la entrevista, pasa por la **reconstrucción** de acciones pasadas con enfoque biográfico y **análisis retrospectivo** de las acciones. Haremos un estudio de la representación social personalizada, de las trayectorias particulares de su formación, de las interacciones entre constituciones psicológicas personales, conductas sociales específicas (conductas desviadas tendentes a la dispersión y falta de homogeneidad de las trayectorias y respuestas individuales. En resumen vamos a utilizar las entrevistas con un uso retrospectivo, considerando su dimensión histórica y como medio en la búsqueda de la comprensión.

Freud, se basó en entrevistas terapéuticas con sus pacientes para argumentar su Teoría Psicoanalítica. Sus entrevistas eran de una hora, buscaba la asociación libre de ideas del paciente con la atención flotante del terapeuta. Produciendo nuevos conocimientos psicológicos sobre los sueños, la neurosis, la personalidad y la sexualidad.

Piaget (1930), su método clínico se inspiraba en la entrevista psicoanalítica. Realizó entrevistas con niños, en entornos naturales, combinadas con tareas experimentales simples. Dejaba a los niños hablar espontáneamente sobre el peso, el tamaño de los objetos y se fijaba en cómo se generaba y evolucionaba su pensamiento, todo lo

obtenía a través de la combinación de observaciones naturalistas, pruebas simples y entrevistas.

Dichter (1960), describió su técnica de entrevista, inspirado en los diagnósticos psicoanalistas y en la “entrevista no directiva” de Carl Rogers (1956), denominándola en la actualidad “entrevista en profundidad”. Es el método de investigación que vamos a seguir.

Con la llegada de las Grabadoras portátiles en 1950 y los programas informáticos (1980) se dio un gran avance en el análisis cualitativo de las entrevistas transcritas. Estos instrumentos nos pueden desbordar por exceso de información en nuestro trabajo investigador, por lo cual proponemos no más de dos o tres entrevistas de alrededor de una hora, focalizando convenientemente los temas a tratar.

Hemos recurrido a diversos documentos a la hora de construir las historias de vida, no desestimando la recolección de todo tipo de testimonio, y hechos de vida, sean escritos, visuales y o relacionales, a fin de completar y enriquecer el relato. Cartas, diarios personales, fotografías, recortes de periódicos, informaciones (Plummer, 1983, pp. 14 y ss.) ayudan a construir un archivo en el que si bien no podemos considerarlo completo, ni pedirles que abarque la totalidad de los documentos importantes para la historia de vida (Smith, 1994, p. 291), el investigador se apoya tanto para elaborar la guía como garantizar la validez y la confiabilidad de los datos contruidos. Considerando las fotografías como un elemento facilitador de la relación de comunicación, nos ayudan a establecer las relaciones de campo, nos sirven como estímulo, dan oportunidad a los entrevistados de construir o reconstruir su mundo. Nos han sido especialmente útiles en aquellos narradores tímidos que piensan que tienen poco que contar.

El relato oral ha sido una forma de transmitir y perpetuar el conocimiento de forma sistemática. Si queremos saber de nuestros alumnos, comprender su realidad, sus vidas, motivaciones, decisiones, cómo comprenden su mundo y su vida ¿Por qué no preguntarles? ¿De qué? De sus experiencias, sentimientos, esperanzas, del mundo en que viven, sueños, temores, la razón de su toma de decisiones (formación actual). Por lo cual vamos a oír sus ideas, opiniones, con sus propias palabras. Aprender sobre sus situaciones concretas (escolar, laboral, social, personal...) de esta forma construimos conocimiento a través del relato oral. Con este fin hemos utilizado la entrevista como fuente de información, que intercambian dos personas con respecto a un tema de interés: la reconstrucción de la experiencia de su vida. La idea de conversación se centra aquí, y supone la presencia de otro en relación con el cual se construye el relato. Bertaux, (1997, p. 59), retomando a Ferraroti (1997) sostiene, que “nadie cuenta su vida a un grabador, a un maniquí tampoco”. Todas las entrevistas “son construidas in situ,..., son eventos interactivos, un producto de la conversación entre los participantes de la entrevista” (Holstein y Gubrium, 1995, p. 2). La forma dialógica y “oral más espontánea” (Bertaux, 1997, p. 34), caracteriza así al relato de vida, que no se desgrana siguiendo una línea cronológica exacta, sino que reconoce idas y venidas, da espacio a los olvidos y a los recuerdos, a las enunciaciones y a las reformulaciones. No olvidemos que lo que recogemos cuando realizamos un relato son las **interpretaciones del entrevistado**, son hechos de los cuales ha formado parte, que se elaboran **a partir del presente** de la persona, de sus deseos, proyectos y perspectivas en el momento que realizamos la entrevista.

### **5.6.1 Problemas epistemológicos de la entrevista**

La entrevista cualitativa, utilizada en la investigación, permite plantear preguntas para obtener conocimiento sobre el mundo del

entrevistado, y rara vez entra en polémica sobre la razón o veracidad de las respuestas. No hay recetas en su diseño, se debe hacer una reflexión sobre el objeto de investigación.

Es adecuada para la observación de casos que indiquen nuevas formas de **comprender la realidad social**, una buena forma de apoyar diseños exploratorios que busquen nuevos discursos normativos. Se utiliza para un diseño que indague los conflictos normales presentes y pasados, a través de informantes clave o expertos.

Siguiendo las tendencias de investigación actual, hemos incorporado algunos elementos de la entrevista terapéutica; en el establecimiento de la relación -el rapport-, los modos de preguntar y escuchar, la interpretación del significado, procurando que no se convirtiera en una situación terapéutica, al aflorar expresiones y emociones personales, que podrían desbordar la situación y dificultar la labor investigadora.

También recogemos la tradición biográfica. En ella la función del entrevistador es: establecer un diálogo abierto con pocas pautas, estimular al narrador para que proporcione respuestas claras, cronológicamente precisas, que expliciten ampliamente referencias a terceras personas, ambientes y lugares concretos; en los que transcurren los distintos episodios biográficos. A mayor precisión de detalles, más posibilidades tendremos de validar objetivamente y contrastar las informaciones surgidas del relato biográfico.

Quien entrevista debe desarrollar ciertas **cualidades** relacionadas básicamente con la **escucha y la comprensión**. Como Bertaux (1997, p. 51) sintetiza, se trata “de aprender a escuchar bien, a preguntar, [...] y de comprender en el momento las palabras del otro; controlar las propias pulsiones; hacer las preguntas justas en el momento justo”. Sautu (1999, p.42) recomienda desencadenar el relato del entrevistado

a partir de una pregunta inicial, dejar hablar y luego preguntar para tener precisiones sobre determinados temas.

Dejar hablar al entrevistado, no interrumpir permanentemente, es una regla básica que cita la mayoría de los manuales de métodos cualitativos. El investigador puede luego recurrir a ciertas técnicas, como la provocación consciente, si considera necesario contestar argumentos del narrador, o someter a discusión con el participante su propia hipótesis. “La entrevista en la historia de vida es una **herramienta que construye sentido**: el rol del investigador consiste en abrir temas, incentivar reflexiones, sugerir interpretaciones, proponer perspectivas nuevas” (Holsteim y Gubrium, 1995, p.78).

La entrevista cualitativa se considera como un **lugar de encuentro y construcción de significados compartidos a través de la interacción lingüística**. El conocimiento es interrelacional, tiene una naturaleza conversacional, narrativa, lingüística, contextual, es una construcción social, nos permite obtener conocimiento de nuestro entorno educativo y la construcción del yo.

La entrevista es una conversación en la que el conocimiento se construye en y mediante una relación interpersonal, con autoría y producción compartidas por el entrevistador y el entrevistado. Pretendemos entender el mundo cotidiano vivido desde la propia perspectiva de los narradores y en sus propias palabras, las descripciones explícitas y los significados expresados, así como lo que “se dice entre líneas”.

El problema decisivo no es dirigir o no, sino saber a dónde dirigir las preguntas de la investigación; se deben dirigir a conocimientos nuevos fidedignos, que valgan la pena, a aspectos que hayan quedado oscuros en otros relatos, o repetir algunos contenidos para llegar a la saturación. Relatos matizados de diferentes aspectos del mundo de la

vida del entrevistado, haciendo hincapié en su trayectoria académica, en sus momentos más significativos. Es importante que haya buena armonía, entendimiento entre ambos. La principal garantía de éxito es una cuestión subjetiva, en la que prima la intuición y buena disposición del investigador, así como su paciencia.

Se ha tenido una actitud de Ingenuidad matizada: abierta a fenómenos nuevos e inesperados. Con enfoque centrado en cuestiones particulares mediante preguntas abiertas. Se ha vivido una experiencia positiva, enriquecedora, una nueva manera de comprender la situación vital. (Steinar, 2011, p. 35)

La epistemología del sujeto conocido supone que “el interlocutor no es siempre un objeto de investigación, es un ser humano que se confía que te brinda su vida en la mano” (Ferraroti, 1991, p. 149). A partir de este principio el acuerdo parte de la construcción de la identidad del investigador que como sugiere Bertaux (1997, p.52; Atkinson, 1998, p. 28) se fundan sobre la sinceridad y explica los propósitos del trabajo y de la presencia del investigador en el campo.

Desde las ciencias sociales se reconoce un compromiso ético con los participantes de la investigación, y el propósito del investigador no es esconder el objetivo de su trabajo, buscando a partir de una falsa identidad, extraer datos: partiendo de la premisa del conocimiento construido entre quien cuenta su vida y quien recoge el relato, el pacto entre uno y otro debe basarse en la transparencia. Siguiendo a Geertz (1991):

No tratamos de convertirnos en nativos o de imitar a los nativos. Solo los románticos o los espías encontrarían sentido en hacerlo. Lo que procuramos es conversar con ellos, una cuestión bastante más difícil de lo que generalmente se reconoce. (p. 27).

### **5.6.2 Asimetría de poder**

El entrevistador está en una posición de poder, establece el escenario, el tema del intercambio, es el que pregunta y el entrevistado el que responde. El investigador no aporta su postura sobre la cuestión, ni tampoco el entrevistado pregunta al entrevistador su opinión sobre su vida, trayectoria, momentos significativos. Se ha tratado de reducir la asimetría, apelando a un enfoque de colaboración, de aproximación a la igualdad en el interrogatorio, la interpretación y la comunicación a otros. No olvidar que la imagen fotográfica, como documento evocador de información, es también un recurso para nivelar las relaciones de poder (profesor-alumno).

Para conseguir una mayor cercanía, y que nuestros narradores no acusasen la distancia e intromisión en su vida privada, dada nuestra condición de profesores y el tiempo disponible para recoger su narrativa de vida, consideramos oportuno formar grupos de iguales para llevar a cabo las entrevistas. “La mejor manera de recabar datos de las personas, es cuando no hay una relación jerárquica, cuando los entrevistadores tienen identidades más próximas” (Oakley, 1981, p. 41). Nos hemos visto obligados a formar en esta técnica de entrevista a nuestros propios alumnos, a los que se les pidió que “mantuvieran las distancias sociales sin hacer que el sujeto se sienta como un insecto bajo el microscopio” (Steinar, 2011, p. 32).

### **5.6.3 Fases de la entrevista**

#### **5.6.3.1 Planificación**

La entrevista tiene un cierto grado de imprevisibilidad, no existe una entrevista igual a otra, las hemos planificado en dos o tres sesiones de alrededor de una hora cada una. La elección de los narradores fue al azar mediante sorteo en cada uno de los grupos, se aconsejó que el

número de personas de cada uno de los grupos fuera alrededor de cinco o seis, aunque quedó a su libre albedrío igual que los roles a desempeñar.

Las primeras relaciones se establecieron en clase, a través de una exposición cara a cara de los propósitos, objetivos, usos y tiempos a emplear. En todo momento se intentó crear un buen clima, invirtiendo el tiempo necesario para proporcionar la mayor información posible y aclarar dudas que pudiesen surgir. Se les asesoró en la forma de llevar a cabo la entrevista, y se les propuso una modalidad de entrevista abierta semidirigida para poder obtener la información deseada. En esta situación de diálogo interactivo se tuvo en cuenta el contexto temporal y afectivo como elemento facilitador.

Hemos desarrollado un ciclo de entrevistas, en construcción recurrente, para la recogida de información con los siguientes focos de interés:

- a. Datos relevantes de la historia de vida: edad, momentos significativos a lo largo de la vida, recuerdos educativos, cómo transcurrió su escolaridad, tipos de centros, influencias de profesores, compañeros, etc.
- b. Formación con la que acceden a los estudios de grado, intereses y proyección de futuro.
- c. Formación práctica: experiencia profesional con niños, recuerdos,... valoración de la formación recibida, tipo de formación que necesitan, etc.
- d. Motivos que les llevaron a elegir el Grado de maestro

En conclusión los primeros momentos de la entrevista los consideramos clave para establecer una buena relación, rebajar tensiones y eliminar cualquier sensación de ansiedad. En algunos casos



iniciamos la entrevista con una breve conversación informal para crear un clima confortable y aclarar roles.

Reiteramos la confidencialidad, la solicitud del permiso para grabar la entrevista. Buscamos una situación tranquila y segura para nuestros narradores y encontramos el Departamento de Orientación, apartado del ruido y aislado de cualquier elemento que les pudiera distraer.

Buscamos información del contexto social-vital-formativo del narrador lo que Alonso (1998) llama el “contrato comunicativo”. Las trayectorias vitales, la familia, los estudios, son los tópicos que nos ayudan a abrir las primeras puertas.

Al apagar la grabadora, en algunos momentos se producen confidencias, al desaparecer la reactividad de las grabadoras; estos momentos de catarsis también han sido registrados.

#### 5.6.3.2 Realización de la entrevista

Llevamos a cabo una entrevista en la que el narrador pueda **reflexionar sobre su vida** al tiempo que la narra, interviniendo en aquellos momentos que puedan contribuir a elicitar datos y significados, para lo cual se han utilizado preguntas de carácter general, tratando de seguir un orden cronológico para facilitarnos la ordenación de su vida y recuerdos. Los temas en los que se ha hecho más hincapié:

- a. Temas de tipo personal y familiar, edad, contextos,
- b. Escuela y educación: entrada en la escuela, maestros y profesores significativos, etapas educativas, intereses, acontecimientos a destacar.

- c. Descripción de las etapas de su vida: principales preocupaciones a lo largo del tiempo; grandes temas en su vida, hobbies,...
- d. Visión de futuro; dibujar el horizonte más próximo y el más lejano.
- e. Proceso de reconstrucción de la vida a lo largo de la investigación, vivencias y sentimientos suscitados.

A partir de la realización de la entrevista, se procede a la pasará a la siguiente fase, la transcripción, análisis e interpretación de los datos.

#### **5.6.3.3 Interpretación de la entrevista (confrontar con niveles de análisis texto anterior)**

Es el trabajo de investigación propiamente dicho. En primer lugar, haremos las transcripciones -volver texto legible, lo que era interacción verbal-, acompañándolas de un análisis holístico y paramétrico del contenido de la entrevista. Además se realizará una interpretación fundamentada en los datos narrados.

#### **5.6.4 Organización temática de la entrevista. Preguntas del entrevistador.**

Dado que las entrevistas las llevaron a cabo los propios alumnos dentro de una materia de formación, consideramos oportuno asesorarles sobre las distintas técnicas de entrevista, la forma de preguntar y las tramas a tratar. Proceso que se desarrolló en el aula, al tiempo que se les facilitó un esquema (con posibles cuestiones), con aspectos a tener en cuenta en su desarrollo, así como elementos a mejorar en las siguientes entrevistas.

Elaboramos una guía (hoja de ruta) que se facilitó para que pudieran preparar la puesta en escena de las entrevistas. Es un índice temático que nos permite garantizar que no se queden sin tratar temas relevantes; Un documento de acuerdo previo en el que exponemos los temas que deben de ser tratados. Puede ser un mero recordatorio, una serie de hitos que pueden ser planteados sin seguir una presentación formal de cada tema.

#### 5.6.4.1 **Guía primera entrevista**

Para la elaboración de la primera entrevista, además de las una simulación y explicaciones previas, se facilitó un guion con los aspectos claves sobre los que indagar y profundizar.

##### Aspectos a tener en cuenta en la entrevista biográfica

##### a) Datos biográficos generales

- Edad
- Número de hermanos
- Padres: ocupación y profesión.
- Contexto, Dónde y cómo viven

##### b) Experiencias en la niñez

- Recuerdos de la niñez, experiencias significativas de su vida
- Amigos diversiones, ...
- Factores sociales y culturales en la niñez: Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha vivido
- Impacto de los medios de comunicación

##### c) Historia y vivencia escolar

- Recuerdos significativos de la escuela, tanto positivos como negativos
- Cómo transcurrió la escolaridad
- Tipos de centros en el que estudio infantil, primaria, bachillerato
- Influencia del ideario del centro

- Fecha inicio de los distintos estudios
- Experiencias/Influencias de profesores y compañeros
- ¿Qué aprecia que le ha influido en esas etapas?
- Materias, profesores, compañeros, familia
- ¿Cómo fueron tus amigos, compañeros en el colegio?
- ¿Qué rutinas tienes en tu trabajo diario como estudiante? Descríbenos como es tu mesa o espacio de trabajo, cómo distribuyes tu tiempo diario, semanal, mensual. Cómo han ido modificándose.
- ¿Cómo han evolucionado estos intereses formativos hasta la actualidad?
- De las diferentes materias en tu formación, ¿Cuál es la que recuerdas con más agrado?

d) Elección de estudios / Años de carrera

- ¿Por qué decides dedicarte a la enseñanza? ¿Qué acontecimientos de tu vida, que motivaciones te llevaron hacia la docencia?
- ¿Por qué te decides a estudiar esta carrera (grado de infantil)?
- ¿Cómo influyeron en esta decisión tu familia, tus profesores, tus amigos? ¿Qué factores fueron más determinantes?
  - Centro, familia, profesores, amigos, nivel económico familiar, nivel de dificultad
- ¿En qué momento tomas la decisión de hacerte maestro?

e) Hablamos de ti

- Circunstancias traumáticas o complejas que a uno le ha tocado vivir, cómo nos hemos recuperado de ellas. Acontecimientos críticos relevantes en tu vida, distintos momentos (de forma cronológica). Ciclos o distintas etapas formativas. Acontecimientos familiares, profesionales, sociales, laborales, ...
- ¿Qué soy yo? ¿Cómo me veo yo? Como persona, como profesor, en mi formación, ...
- ¿Con qué me identifico? (Forma de entender la vida, valores principios, amistad, amor, religión, política,
- ¿Qué es lo que mejor me define?

- Preocupaciones a lo largo del tiempo---> grandes temas en la vida, aficiones, etc.
- Ideas pedagógicas subjetivas, manifestaciones sobre la enseñanza y la educación: opiniones, conocimientos, valores
- ¿Cuál es la función de la escuela? ¿Y de los profesores? ¿Y de la universidad?
- ¿Cómo valoras el grado de formación que posees?
- ¿Qué motivaciones tienes de superación?
- ¿Compartes con tus amigos aspectos de tu formación actual?
- ¿En qué grado se cumplieron las expectativas personales, o se generaron otras nuevas?

#### 5.6.4.2 Cuestiones segunda entrevista

La segunda entrevista se inicia con una reseña de lo tratado en la sesión anterior, con el fin de contrastar, clarificar puntos oscuros, y ampliar la información obtenida. Responder distintas cuestiones que han quedado en blanco en la primera entrevista o alguna nueva, e ir completando la información necesaria para dar respuesta a las cuestiones de la investigación.

1. ¿Qué etapas por las que has pasado te han influido más?  
¿Cuál/cuales han dejado más huella?
2. Describir distintas experiencias familiares, historias y vivencias escolares y perspectivas de su vida.
3. Recordar los distintos profesores, de los años de estudiante, y contar las experiencias.
  - a. Los profesores de los que mejores recuerdos tenemos: qué tenían, cómo eran, qué hacían en su día a día
  - b. Narra la historia de un buen profesor (Dar significados, identificar influencias e interpretarlas)
4. Revisa tu trayectoria de formación (fases, periodos; ponles nombres)
  - a. Lagunas educativas
  - b. Momentos críticos

- c. En qué lugar/es
  - d. Qué hacía yo en el año anterior
  - e. Cómo eran mis compañeros, profesores, personas significativas
  - f. Qué sucedió en ese momento de mi vida
5. ¿Por qué te decides a estudiar esta carrera
  6. ¿Qué es lo que más te gusta del trabajo del profesor
  7. Experiencias con niños? Cuales, cómo describelas.
  8. ¿Cómo valoras tu formación práctica
  9. Intereses/preocupaciones que has tenido a lo largo del tiempo
    - a. Grandes temas de tu vida
  10. Visión de futuro a través de la imagen. Dibuja el horizonte cercano o lejano. Tus sueños, aspiraciones en la vida, en el trabajo, en tus relaciones con los demás,
  11. Hacer una reconstrucción abstracta---→ sucesión coherente
    - a. Háblanos de tu autoimagen
    - b. Autoestima
    - c. Motivaciones
    - d. Mira hacia el interior. Dar sentido a nosotros mismos.
    - e. Nivel de satisfacción formativa/profesional
    - f. Perspectivas de futuro.

#### 5.6.4.3 Cuestiones tercera entrevista

Presentar al narrador un análisis y síntesis de las entrevistas anteriores y una interpretación de la identidad del narrador. Puesta en común, discusión y consenso de lo dicho por ambas partes.

Cada uno debe adoptar distintos papeles en la defensa y argumentación de sus posiciones de partida. Poco a poco llegar a una estabilidad y equilibrio de las partes (intereses personales, experiencias, historias, formas de entender la cultura,...)

Pactar los aspectos que debe recoger la biografía.

Traer una caja con fotos del narrador, para que a partir de su visionado de las imágenes elicitara un relato de vida, en el cual tenemos que pensar lo que estaba ocurriendo en ese momento de la fotografía (presente), lo que había ocurrido un tiempo anterior (pasado) y lo que ocurrió un tiempo después (Futuro). Todo ello en forma de relato oral en el que guarde cierta coherencia con lo dicho en las entrevistas anteriores y lo que nos plantee nuestro grupo en el análisis y conclusiones; modificaciones oportunas, previo pacto de lo que puede ser público o no; para de esta manera dar paso a la escritura de la biografía.

#### **5.6.5 Incidentes críticos, puntos de inflexión, momentos cruciales, kairós, epifanías, turning points,**

Destacamos momentos de la existencia del narrador: el relato de una vida se construye a partir del encadenamiento de hechos significativos, Denzin los llama epifanías o “Turning points” (Smith, 1994, p. 287); Sautu (1999, p. 63), momentos críticos. También denominados incidentes críticos, puntos de inflexión, momentos cruciales, kairós que al utilizarlo como llamada religiosa implica conversión.

Son acontecimientos clave que han marcado la trayectoria de vida del narrador. Para el investigador es importante profundizar en estos sucesos, que son comprendidos por el sujeto como hechos “bisagra” en los que es posible determinar un antes y un después. Estos hechos los rastreamos sobre todo, en el campo de su formación, encontrando otras experiencias relacionadas con la pérdida como son: duelos, divorcios, y acoso escolar, el primero relacionado con la pérdida de una persona significativa, el divorcio como pérdida de la estructura

familiar, y en el acoso como rechazo del grupo de iguales, todavía no resueltos.

No debemos olvidarnos que los **incidentes críticos**, son eventos de la vida individual que dirigieron particulares direcciones o rumbos, acontecimientos claves que han marcado la trayectoria vital. Las posibles relaciones causales son establecidas por el investigador, aunque debería inducirse a que las determine el propio narrador. Nos interesaremos por acontecimientos o sucesos claves en la vida sobre los que han girado otras decisiones/trayectorias importantes. Suponen puntos de inflexión en la vida, que pueden actuar de forma positiva o negativa, alteran la estructura de significados fundamentales de una vida, también se les puede denominar crisis o evolución cognitiva que afectan a las estructuras globales. Nuestro interés en estos proviene del hecho que permiten:

- a. Delimitar fases críticas que causaron un fuerte impacto en su vida, reconocidas como tales al ser rememoradas, sujetas a grandes variaciones interindividuales de carácter personal.
- b. Aparición de personas significativas sobre las que conviene indagar.
- c. Momentos cruciales relacionados con su formación, como pueden ser cambios de centro, repetición de curso, tomas de decisiones del itinerario a seguir, conflictos, etc.

El que un proceso adopte el carácter de crítico no depende del investigador, sino de la importancia que le atribuya el propio narrador. Estos incidentes proporcionan una buena base comprensiva para seguir y analizar la trayectoria de vida, pues se han tomado decisiones que van a afectar al desarrollo posterior. Nos interesa conocer el pasado para poder explicar el presente y proyectar el futuro



### **5.6.6 Escenario de las entrevistas**

El establecimiento del *escenario* y los primeros minutos son decisivos. El escenario donde se llevan a cabo las entrevistas debe animar a los entrevistados a descubrir su punto de vista sobre su vida y su mundo; “y con ello se entra en la ética y la práctica de la dramatización” (Velasco 2011, p. 21). El guión de los temas y cuestiones a tratar había sido previamente pactado con entrevistadores y entrevistados, de acuerdo con las preguntas de la investigación (Ver punto anterior). Se pactaron las tramas que considerábamos importantes para nuestra pregunta de investigación. Se consensuaron las preguntas al respecto focalizadas en grandes bloques temáticos: distintos aspectos de su biografía, experiencias infantiles, personas significativas, historia y vivencias escolares, elección de carrera, aspectos personales, proyección de futuro, hobbies.

En nuestro caso elegimos como escenario el departamento de orientación, una sala relativamente amplia, luminosa, acogedora, tranquila, alejada del bullicio de los cambios de clase, que dispone de una mesa redonda para mayor comodidad de entrevistadores y entrevistados (ver en anexo fotográfico), todo esto facilita “la ya por sí ingrata labor de transcripción” (Pujadas, 2002, p. 66). Hemos colocado cámaras de grabación de audio y vídeo. Nosotros como observadores del proceso nos hemos mantenido tratando de interferir lo menos posible en el desarrollo de la entrevistas. Como dice Woods (1989, p. 52) adoptaba el papel de “la mosca en la pared”, me limitaba a observar, poco a poco pase a realizar una observación participante.

### **5.6.7 Proceso de recogida de datos**

La primera entrevista se inicia con una introducción informativa en la que el entrevistador define la situación del narrador, le cuenta brevemente el propósito del encuentro, que se hará uso de una

grabadora de audio/cámara de video, “la cámara es observadora pero no participa...pues no devuelve la interacción” (Velasco, 2011, p. 21) y se le comenta si quiere preguntar algo antes de empezar. Como ya hemos señalado, en todo momento el entrevistado tenía la posibilidad de parar la grabación si se producía alguna respuesta emocional imprevisible (en algún caso paramos la grabación). De antemano conocían el uso restringido de estas grabaciones: sólo para cotejar la veracidad de la investigación, y para su posterior transcripción.

En las distintas entrevistas el entrevistador realizaba una síntesis de lo tratado en la sesión anterior, repasando conjuntamente la transcripción digitalizada de la misma, completándola, retomando aquellos puntos oscuros para su aclaración. Esta introducción servía, sobre todo, para situar al informante en las mejores condiciones para continuar el relato en el punto justo donde lo dejó el día anterior.

En todo momento hemos intentado estimular positivamente las “ganas de hablar” de nuestros informantes, destacando la significación científica de su contribución, haciéndole sentir la importancia de su testimonio para nuestro proyecto.

Al final de la sesión, ya libres de grabación, se realizaba una puesta en común en la que se analizaba todo lo ocurrido, y su posible mejora en las siguientes sesiones. En estos momentos hacíamos hincapié en alguno de los puntos principales tratados en la entrevista y en una situación más distendida, aparecían momentos de catarsis. Es posible que el sujeto desee entonces realizar comentarios sobre esas informaciones y la recogida de reacciones continúe después de haber apagado la grabadora.

Se pactaban los temas de los que se iba a dialogar en el siguiente encuentro y que correspondían a los puntos clave, o aspectos destacados del encuentro anterior. Lo interesante de la experiencia, es

el proceso de discusión colectiva de los resultados de las narraciones de cada persona, el contraste de pareceres, la forma de socialización de las vivencias más íntimas. La investigación ha sido fundamentalmente participativa (Connelly y Clandinin, 1995). Las historias de vida fueron revelando la reflexión y análisis que componen este estudio.

La investigación narrativa converge en las historias personales, las historias compartidas y las construidas colectivamente. Es importante reconocer su contexto, tener en cuenta su temporalidad para trabajar en lo cotidiano, acercándose así a las experiencias, a lo vivido, de nosotros mismos y de los otros. Reconstruir su historia es tomar su destino donde el yo no es una cosa estática o una sustancia, sino una configuración de eventos personales y comunes en una unidad histórica. Las narraciones consolidan o rechazan nuestras suposiciones, pero también permiten que emerjan nuevos interrogantes y desvelan realidades intuidas. La elaboración de los significados y la interpretación de los relatos es un acto reflexivo desde la retrospectiva de la experiencia; un intento de descubrir, hacer visible e indagar en los procesos internos. La historia de vida revela como los momentos significativos de nuestra vida se conectan con los de otros, encontrando puntos de conexión, es un proceso de identificaciones, de empatía y de comprensiones donde nos volvemos a situar a partir de los relatos de los otros. Nos permite tomar conciencia de la importancia de los relatos de cada uno como parte de nuestra propia historia y recorrido.

La historia de vida se hace esencial para visibilizar la importancia de la cotidianidad de las acciones de los demás; de una manera solitaria, nos conectamos a los otros, y cada pequeña acción se hace más amplia al unirse a las historias de cada uno. Toma sentido cuando se comparte, cuando otros la pueden leer, cuando se invita al lector, cuando permite participar, de manera que las historias puedan ser leídas y vividas por otras personas (Connelly y Clandinin, 1995). Nos

permiten una identificación o nos permiten mirar donde se propone mirar. Contribuye a dotar de sentido nuestra experiencia, no es la búsqueda de una verdad estable sino buscar, encontrar referentes colectivos, constituyendo un espacio compartido (Hernández, 2003).

La entrevista más difícil fue la primera. Tratamos de ser cautos, no muy ambiciosos ni impacientes. Intentamos conseguir un primer esbozo general de su biografía, una enumeración de cada una de las grandes etapas, situando la mayor cantidad posible de datos cronológicos, también el mayor número posible de citas referidas a las personas que rodean al narrador en cada etapa de su vida. Cada nueva entrevista supuso una ampliación o modificación de este cuadro general, que fue siempre el punto de referencia en las entrevistas tanto para situar al investigador, como para que éste pudiese socorrer al propio informante, en sus lapsus de memoria. Algunas cuestiones se repitieron en las tres sesiones para ver su nivel de saturación y veracidad.

En las primeras sesiones se apreciaba cierta tensión, frialdad, actitud expectante, temor, sensación de ridículo, risas, situaciones que fueron dando paso a manifestaciones de mayor seguridad, relajación, calidez, confianza, empatía en el grupo, respeto y una mayor apertura al contar experiencias personales/emocionales por las que se podían cuestionar el propósito y uso de las mismas; aspectos que quedaron superados por la situación de confianza creada. En las conclusiones finales algún entrevistado manifestó haber contado “*todo*” todos los aspectos de su vida.

Estas narrativas en un principio nos suscitaron muchas preguntas, “dudas de cómo lo haríamos”, “si seríamos capaces de hacer un trabajo de investigación...”, “redactar la biografía de una alumna sería un tema muy conflictivo y tal vez comprometido”... “conocerla me ha hecho mirarla con otros ojos...”, “coger más confianza con todas las

del grupo” para terminar “diré que repetiría la experiencia...”buena sensación de satisfacción”.

“Hay que insistir en el grado superlativo de intimidad que obtiene el investigador respecto a los sujetos estudiados, después de una convivencia tan prologada”. (Pujadas, 2002, p. 67)

Resumiendo los alumnos experimentaron todo el proceso de forma enriquecedora, alcanzando a veces intuiciones nuevas de su mundo de vida.

La situación de entrevistas en vivo, con la voz del entrevistado y las expresiones facial y corporal acompañando las declaraciones, proporciona un acceso más rico a los significados del sujeto, aporta un contexto valioso -en forma de notas o digitalizada en las distintas entrevistas- para el posterior análisis de las transcripciones. Nos puede aportar el contexto social donde ha sido grabado, el tono emocional de la interacción, de modo que lo que se diga sea comprensible para los lectores que no han sido testigos de la presencia física viva de la situación de entrevista.

#### **5.6.8 El perfil y funciones del entrevistador: Calidad de la entrevista**

No debe hablar más que cuando sea indispensable, hará una labor de “cerrar huecos” (Pujadas, 2002, p. 68), estando atento si el narrador se pierde, en una disgregación o comentario marginal, el hilo conductor, para situarlo en posición de seguir su relato.

Respetar silencios que pueden ser momentos de reflexión. Introducir peticiones de precisión sobre los aspectos que hayan quedado oscuros, procurando siempre situar en una cronología, estricta y detallada, las diferentes etapas de la vida que el sujeto nos relata, ayudándole cuando sea preciso a situar los hechos, para refrescar su

memoria; teniendo preparadas nuevas preguntas, consistentes básicamente, en aclaraciones o ampliaciones de cuestiones ya **explicadas**, cuando al sujeto le parece que ya se ha agotado todo su relato, o se esté llegando a la saturación del mismo.

Como investigador establezco una relación de escucha, de comprensión empática y de compromiso. Escucho, comprendo y me implico en la forma de destacar algunos temas o puntos de inflexión que describen y comparten nuestros narradores, nos convertimos en parte del proceso y de esta manera se convierte en una narrativa compartida. Es un proceso de autoinserción en la historia del otro como una forma de conocer esa historia y como una manera de darle voz al otro. (Connelly y Clandinin, 1995, p. 132).

Evitar “dirigir excesivamente” la entrevista, para lo cual limitamos las preguntas demasiado concretas y cerradas, que pueden imponer el punto de vista del entrevistador. Formular preguntas lo más abiertas y generales posible, excepto cuando se trata de aclaraciones o profundizaciones. En suma, utilizar la propia entrevista para seguir avanzando.

Se precisa de una percepción intuitiva, ya que accedemos a encontrar lo que oculta, lo no dicho, los silencios, los momentos confusos, y las propias intuiciones que se desprenden de las narraciones.

Hay que destacar que el éxito o el fracaso de una entrevista biográfica (medida por el nivel de implicación de nuestros narradores al requerimiento de veracidad y exhaustividad) dependen en buena medida de nuestra capacidad para establecer con ellos una buena relación de confianza y amistosa cordialidad. Debemos ser pacientes, ante las divagaciones, dudas, silencios, frente al rechazo a profundizar en hechos o circunstancias desagradables que han querido apartar de su recuerdo.

Este ejercicio supone darle la vuelta a la tela para ver las costuras, los remiendos, los errores, y a veces que algo se ha tenido que volver a coser, lo que implica una buena dosis de humildad y a veces un doloroso ejercicio de escarbar en la intimidad y dejar expuesto lo que normalmente se oculta. (Olmo, 2010, p.10).

Sobre esta etapa de la vida, casi nadie está motivado a hacer un esfuerzo de memoria, debemos ser respetuosos, no tener prisa y volver sobre el tema más adelante, cuando se presenten las circunstancias apropiadas.

La entrevista biográfica es un proceso recíproco, en el que hay una implicación entre el narrador, sus circunstancias y el entrevistador. El periodo más o menos largo de elaboración conjunta de un relato de vida constituye el tempus para una relación personal, que normalmente se prolonga más allá de la finalización del trabajo. Sin un feed-back armonioso y positivo entre las dos partes de este proceso es difícil augurar buen resultado.

Se ha buscado en las entrevistas la respuesta espontánea, que dominara la voz del narrador sobre la del entrevistador, la profundidad de las preguntas y las respuestas y la información de la entrevista por sí misma.

La calidad de la entrevista original es decisiva para la calidad del análisis, saturación, verificación y el informe final de los hallazgos. La evaluación de la calidad de la entrevista depende de la forma específica, el tema y el propósito de ésta. Debemos buscar la riqueza de las respuestas, la longitud y la clarificación de las declaraciones de las personas entrevistadas. La interpretación del conocimiento, la verificación y la forma en que comunica en la propia entrevista.

Los criterios de cualificación para un entrevistador: que esté informado, estructure, sea claro, cortés, sensible, abierto, que guíe, que

sea crítico, que tenga buena memoria e interprete. La realización de preguntas deliberadas puede ser una herramienta “de poco uso” para dirigir a un conocimiento importante.

El dilema de desear el mayor conocimiento posible respetando al mismo tiempo la integridad de los sujetos de entrevista no se resuelve con facilidad. En algunos casos, los criterios para la calidad científica pueden estar en conflicto con los criterios éticos de respeto a la persona del entrevistado. “La búsqueda de conocimiento, de entrevista de alta calidad científica sondeando críticamente las respuestas del entrevistado y comprobando interpretaciones distintas puede entrar en conflicto en algunos casos con preocupaciones éticas de no dañar al entrevistado” (Brinkmann y Kvale, 2005; Flick, 2007b).

No hay criterios de calidad inequívocos para las entrevistas de investigación. La cuestión de la calidad de la entrevista se basa en el oficio del entrevistador, que va más allá de un dominio en las técnicas de entrevista, para abarcar el conocimiento del tema de investigación, la sensibilidad a la relación social del entrevistador, del sujeto y un conocimiento de los aspectos epistemológicos y éticos de la entrevista de investigación.

## **5.7 PASO DEL RELATO ORAL AL ESCRITO: LA TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA**

Hemos comentado que la forma de registrar las entrevistas ha sido a través de grabaciones en audio/vídeo indistintamente, cuidando las condiciones ambientales y técnicas para que hubiese buena calidad de sonido y así facilitar su posterior transcripción. Se han realizado grabaciones para que el entrevistador estuviese más centrado en el mismo hecho de la entrevista que en la toma de notas de campo.



Un aspecto importante a tener en cuenta a la hora de escribir es el de la literalidad del relato. Se han revisado los fallos de concordancia morfosintáctica para hacer el texto más legible. Hemos recogido la expresividad del lenguaje oral a través de interjecciones o signos de puntuación para mantener la fuerza.

Discrepamos del punto de vista de Pujadas de “Mantener todas las expresiones y giros idiosincrásicos, así como el léxico jergal que use el informante” (Pujadas, 2002, p. 70). Consideramos al igual que Bertaux (1997, p. 126), que hay razones que justifican los arreglos lingüísticos: los mismos sujetos entrevistados, cuando se les da la oportunidad de leer la transcripción de la entrevista, suelen sorprenderse de sus palabras, (términos repetidos en exceso, el uso de palabras que no corresponden con lo que querían expresar, defectos en sus descripciones, ideas deficientemente expuestas) y solicitan corregirlas.

A la hora de plantearnos y de efectuar arreglos lingüísticos nos hemos visto presionados por dos exigencias. Por un lado, por la exigencias de mantenernos fieles a los materiales de base (textos de las notas de campo y de las transcripciones), de operar en estos el menor número posible de modificaciones. Por otro, por la exigencias de producir textos gramatical y literalmente correctos, con un estilo que hiciese fluida su lectura y facilitase su comprensión. Los textos finalmente elaborados, son resultado de nuestro esfuerzo por cumplir debidamente con esas exigencias y de conseguir un justo equilibrio entre ambas.

Los arreglos que hemos efectuado (entre otros: supresión de redundancias inútiles, ajustes en la concordancia del tiempo verbal, y el número de los vocablos, rectificación de construcciones agramaticales, reestructuraciones sintácticas, corrección de anacolutos, resolución de anfibologías, enmienda de cacofonía, introducción de enlaces y de

marcadores textuales entre frases y párrafos), han tenido como fin lograr una exposición más clara de los acontecimientos y las situaciones que nuestras informantes nos han narrado o descrito, así como conseguir precisión en la plasmación de sus opiniones y en el sentido de estas.

Ciertamente, la estética literaria no ha estado ausente en el proceso de elaboración de nuestras autobiografías simuladas. Ahora bien, nunca hemos operado correcciones lingüísticas que pudiesen comprometer, alterar o desvirtuar el sentido de los relatos de vida de nuestras interlocutores y, en consecuencia, la autenticidad fundamental de sus palabras. La fidelidad a lo narrado por nuestros informantes ha primado sobre las modificaciones estilísticas.

En primer lugar hemos realizado una transcripción literal de la entrevista. A continuación en la fase de análisis hemos intentado ordenar todos los acontecimientos de forma cronológica de acuerdo con las etapas sucesivas de la vida del individuo, desde su infancia hasta el momento presente. A la vez hemos intentado detectar puntos oscuros de algún momento significativo en su historia. Este hecho permite al narrador tener una mayor referencia secuencial de su vida.

Transcribir las entrevistas estructura las conversaciones de la entrevista en una forma susceptible de análisis más detallado y es, un análisis inicial paso de lo oral a lo escrito.

En una etapa posterior hemos intentado construir la información ordenándola por tramas (Itinerario formativo, situación familiar, infancia, personas y momentos significativos)

Se han realizado tres entrevistas por narrador y consecuentemente el mismo número de transcripciones. Estas se han ceñido en la medida de lo posible a las cuestiones de nuestra investigación. Al no existir dotación económica alguna, las

transcripciones han sido llevadas a cabo por el investigador. El tiempo disponible para el trabajo de campo, es el semestre correspondiente a una materia de primero, en el Grado de Maestro de Infantil. Han sido realizadas en su totalidad, de forma literal, en lenguaje oral, siguiendo la alternancia pregunta respuesta (P ó R).

## **5.8 EL RECURSO A NARRADORES: PUNTO DE VISTA EMIC Y PERSPECTIVA DEL ACTOR**

La perspectiva biográfica otorga a la experiencia humana “un valor cognitivo” reconoce a esta como “portadora de saber sociológico” (Bertaux, 1980, pp. 170-171).

El recurso a narradores, propio del método biográfico, permite al investigador enfocar las realidades sociales desde el punto de vista de los actores que forman parte de las mismas, le permite disponer de un enfoque *emic* sobre las situaciones y los procesos socioculturales que estudia.

Recurrimos al método biográfico y a sus técnicas de investigación (entrevistas y relatos de vida) para aprovechar sus conocimientos y experiencias del mundo en el que han vivido para llegar a un conocimiento sociológico (Bertaux, 1997, p. 37).

Desde la perspectiva biográfica, los investigadores no son los únicos poseedores de la verdad sobre una realidad social (*etic*), los narradores no son meros objetos de estudio, se les reconoce capaces de aportar conocimientos (*emic*) fiables sobre las situaciones que viven y las realidades socioculturales de las que forman parte. Este reconocimiento no significa que el saber sociológico que los informantes aportan y son capaces de generar sea “*puro y perfecto*”, ni que todos lo

tengan por igual; pregunta Bertaux: ¿lo es el de los sociólogos? El trabajo del investigador social es necesario para que ese saber vinculado a la experiencia emerja, se concrete y adquiera un sentido sociológico pleno (Bertaux, 1980, pp. 169 -171).

La metodología utilizada en esta Tesis Doctoral, ha sido objeto de incompreensión, entraña sus riesgos y en ocasiones ha sido utilizada de manera muy discutible. No obstante el enfoque *emic* resulta útil y necesario, en esta tesis, atendiendo a las cuestiones de estudio y, cuenta con razones epistemológicas y de índole ético-política que le otorgan legitimidad. En los siguientes apartados vamos a ocuparnos de la distinción entre un enfoque *emic* y *etic* de los **fenómenos y grupos socioculturales**, para una mayor comprensión de esta distinción y explicitar los planteamientos metodológicos que en relación a esos enfoques hemos asumido en esta tesis. Posteriormente explicaremos las opciones metodológicas que hemos seguido para evitar los usos desacertados que se hacen desde el punto de vista del actor.

### **5.8.1 Uso de los relatos de vida: Perspectivas *emic/etic***

En Antropología Social, la distinción entre un enfoque *emic* y un enfoque *etic* en el estudio de los grupos y fenómenos socioculturales ha sido especialmente utilizada por Harris (1968, 1969, 1988 y 1999) para definir y explicar su estrategia de investigación: el materialismo cultural. Tiene como objetivo científico constituir una estrategia definida que permita relacionar teorías de amplio alcance y aplicabilidad. De esta manera se espera evitar la fragmentación en aumento de teorías inconexas y mutuamente contradictorias, exigiendo que toda hipótesis de investigación contenga e implique variables demográficas, tecnológicas, económicas y ambientales de tipo *etic* y conductual. La metodología *etic*, para Harris, representa un enfoque exterior al de la propia cultura que, por tanto, es objetivo y científico.

Las implicaciones que para él tiene la distinción *emic/etic* no han sido muy bien interpretadas, incluso en muchos trabajos científicos se considera que rechaza por subjetivo el punto de vista *emic*, pero esto no es cierto. Realmente el materialismo cultural, da prioridad al punto de vista *etic* y, de manera más concreta, a una perspectiva basada en el método científico, pero en ningún momento el materialismo cultural intenta acabar o desestimar estos dos puntos de vista, ambos son necesarios, y conviene yuxtaponer ambas posiciones *emics* y *etics* de la vida social (Harris, 1999, p. 439). Las informaciones de los narradores no son incompatibles con la realización de análisis socioantropológicos *etics*.

Una fuente común de confusión sobre la distinción *emic/etic* la constituye el supuesto de que las operaciones *etic* excluyan la colaboración con los informantes nativos. Pero por razones de necesidad práctica los observadores tienen que confiar a menudo en los informantes nativos para obtener su información básica sobre quién ha hecho tal o cual cosa. El recurso a los informantes nativos para tales propósitos no establece de un modo automático el estatuto epistemológico de las descripciones resultantes". (Harris, 1979, p. 51).

Para este autor, el punto de vista *emic* consiste en el estudio de las realidades y los grupos socioculturales desde la perspectiva de los sujetos que constituyen esos grupos y que protagonizan, viven o experimentan esas realidades. Por su parte el punto de vista *etic* está basado en la perspectiva del investigador social, de la persona que observa o estudia un determinado fenómeno sociocultural o las pautas culturales de un grupo de seres humanos. Tanto los aspectos cognitivos de la vida social (pensamientos, intenciones, valoraciones, sentimientos) como los aspectos conductuales de esta (comportamientos, movimientos corporales, junto con los efectos que producen) pueden describirse desde esos dos puntos de vista *emic/etic*.

En su opinión, toda estrategia de investigación, el materialismo cultural incluido, aunque priorice una determinada perspectiva no puede prescindir de la otra, tiene que conjugar ambas perspectivas “las estrategias que se limiten exclusivamente a la perspectiva *emic* o a la *etic* no pueden satisfacer los criterios de una ciencia orientada hacia metas de una manera tan efectiva como aquellas que abarcan ambos puntos de vista” (Harris, 1979, p. 49). Por ello se opone a que en la definición de cultura desde el punto de vista de la Antropología Social se decante hacia alguno de estos puntos de vista y considera que debe utilizarse de forma holística.

Desde nuestra investigación, vamos a intentar, tal y como Harris aconseja, combinar ambas perspectivas la *emic* y la *etic*. En los análisis vamos a desarrollar nuestro punto de vista, partiendo de nuestros presupuestos teóricos, nuestras categorías conceptuales y nuestras interpretaciones de las experiencias relatadas por nuestros narradores, así como la comparación entre los resultados de unas historias de vida con las otras. Es decir adoptamos un punto de vista *etic*, el nuestro como analistas en ambientes educativos.

*Emic*: Conocimiento acerca de las categorías y reglas que utiliza nuestro narrador, para pensar y actuar como él, ponerse en “el pellejo del otro para conocer las estructuras de significado que informan y testifican los sujetos a los que se observan” (Wolcott (1987, p. 19)

*Etic*: “Se sirve de las categorías y reglas derivadas del lenguaje factico de la ciencia” (Harris, 1988, p. 129). Son nociones preconcebidas, ajenas al pensamiento del investigador.

La distinción entre *etic* y *emic* expresa dos realidades la del investigador y la del narrador.

“Stranger and friend” Powdermacker (1966) Forastero, que viene de fuera y a la vez un amigo es el inevitable choque entre dos culturas.

La interacción *etic* y *emic* no resulta fácil de resolver pero si es necesario adoptar el punto de vista correcto. Es en cierta manera, combinar la implicación personal con un cierto distanciamiento y evitar convertirse en “nativo”, y por otra parte no propiciar el análisis bajo las categorías del observador (distanciarse). Conlleva un análisis coherente de la estructura temática.

El investigador debe separarse de su propia comunidad/cultura para agregarse a la “cultura extraña” la del nativo (“situarse en el pellejo del otro”), tras una situación marginal, una tierra de nadie.

Consideramos que desde una perspectiva *emic* o *etic* es posible producir descripciones y explicaciones subjetivas u objetivas de los acontecimientos mentales y conductuales.

Contrariamente a las interpretaciones de algunos investigadores, cuando Harris define los términos *emic/etic* en relación con subjetivo/objetivo, refiriéndose al primero en el sentido de ilusorio, falso, irreal; y el segundo en el sentido de ajustado a la realidad, verdadero, observable y comprobable públicas e intersubjetivamente, no hace una equiparación término a término. No encuentra una relación unívoca *emic* a subjetivo, ni *etic* con objetivo.

Según Harris (1968, pp. 492 y 497; 1979, p. 50 y 1999, p. 32), una descripción o explicación *emic*, no tiene que carecer de objetividad y ser necesariamente falsa. Y a la inversa: el hecho de que una perspectiva sea *etic* no es de por sí garantía de objetividad y verdad, una proposición *etic* puede ser muy subjetiva; los puntos de vista y las categorías *etics* pueden producir comprensiones erróneas de los fenómenos socioculturales. Por ello somos receptivos a las posibles limitaciones.

Dependiendo de las operaciones cognitivas utilizadas por los actores sociales y cuanto más se acerquen a las del proceder científico,

mayor probabilidad tenemos que las descripciones y explicaciones sean objetivas (Harris, 1979). Un punto de vista *emic/etic* será más objetivo, o tendrá mayor probabilidad de serlo, cuanto más científico sea, respete principios epistemológicos, normas éticas, métodos de investigación propios del saber científico. En caso de que nos alejemos de estos planteamientos estamos abocados a una falta de objetividad y verdad en un enfoque *etic*.

Como hemos visto, la perspectiva *emic* puede ser objetiva, entonces es perfectamente legítimo que el investigador reconozca descripciones, explicaciones, distinciones y categorías producidas por los narradores y que las utilice para desarrollar su enfoque *etic* de la realidad social que estudia. De la misma manera, la perspectiva *etic* puede ser subjetiva, entonces podemos utilizar el punto de vista *emic* como técnica de control de los elementos subjetivos (ficticios, irreales) que pueden contener las perspectivas *etics* que se producen sobre una determinada realidad social. El grado de discrepancia entre las versiones *emic* y *etic* de un determinado fenómeno sociocultural puede constituir, ciertamente “un importante índice del grado de mistificación de la visión que los actores tienen de lo que ocurre a su alrededor” (Harris, 1979, p. 54), pero también puede ser índice de lo contrario, del grado de mistificación que puede tener la visión de los observadores.

En el trabajo de campo realizado a través de las entrevistas, hemos pretendido obtener la información tipo *emic*-mental (sobre sus representaciones, pensamientos, sentimientos, valoraciones, intenciones, etc, esto es, sobre su mundo interior) y también de tipo *emic*-conductual (sobre sus conductas, comportamientos y actuaciones; sobre situaciones vividas e interacciones mantenidas). Esto no tiene por qué ser subjetivo, sino que puede coincidir en buena medida con la del investigador si hubiese observado las distintas actuaciones y acontecimientos relatados:



Solo en contadas ocasiones es posible repudiar por ficticias e imaginarias las descripciones del flujo conductual realizadas desde el punto de vista del actor y relegarlas a un dominio exclusivamente mental. Para empezar son muy numerosos los casos en que las visiones del actor y del observador acerca de lo que ocurre en el mundo manifiestan una estrecha correspondencia. Cuando los agricultores indios charlan sobre las etapas necesarias para el trasplante del arroz o sobre los trucos que emplean para conseguir ordeñar a una vaca renuente, sus descripciones *emic* de acontecimientos pertenecientes al flujo conductual son tan precisas como cualquier descripción *etic* que pueda hacer un etnógrafo. (Harris, 1979, p. 54).

En consecuencia, las versiones *emics* de las realidades socioculturales pueden corresponderse con las versiones *etics* que se elaboran sobre estas, bien de manera muy estrecha o en sus elementos esenciales (Harris, 1999, pp. 38-39), de modo que los análisis *etics* no tienen por qué contradecir las descripciones y explicaciones de los actores sociales.

En algunas ocasiones la información *emic* facilitada por los narradores se aproxima a las categorías que el investigador considera significativas para su análisis, de manera que estas alcanzan altos niveles de intersubjetividad y verificabilidad (Harris, 1968, p. 498; 1979, pp. 51-52).

### **5.8.2 Algunos problemas metodológicos: punto de vista del actor**

Al recurrir a la perspectiva del actor educativo con la utilización de método biográfico, no incurrimos en las deficiencias metodológicas que se le suelen atribuir (Menéndez 2002):

- Conceder una excesiva relevancia a las interpretaciones que los actores hacen de las realidades que viven.

- Desconsiderar los comportamientos, las prácticas reales y las relaciones que los actores establecen.
- Considerar al actor depositario de la verdad sobre las características socioculturales del grupo.
- Ignorar o infravalorar las condiciones objetivas o estructurales dentro de las cuales los actores se desenvuelven.
- Desconsiderar las diferencias individuales y los intereses contrapuestos que existen en ellos.

Todos estos aspectos los hemos tenido en cuenta para ser más objetivos y comprensivos con sus comportamientos, los hemos intentado plasmar en nuestros relatos de vida y análisis.

En nuestras entrevistas, relatos de vida y análisis hemos considerado las interpretaciones de nuestros narradores sin desatender sus comportamientos, circunstancias en las que sus actuaciones tenían lugar, prácticas y relaciones intersubjetivas concretas. Todos estos elementos forman parte de la estructura de nuestros relatos de vida, donde encontramos elementos biográficos comunes que caracterizan a nuestros actores.

Como señala Bertaux (1997, p. 12) los relatos de vida pueden proporcionar al investigador las creencias, las representaciones, los valores y los proyectos que, en conjunción con las “situaciones objetivas” configuran la lógica de acción de los sujetos.

Nos hemos servido de nuestros narradores como hermeneutas de su mundo social y fenomenólogos descriptores de sus experiencias, y sobre todo como participantes “observadores de ese mundo”. Sus puntos de vista pueden ser parciales y limitados, les otorgamos validez como resultado del análisis al que hemos sometido sus opiniones; que está sustentado mediante el trabajo de campo que hemos realizado; la

comparación de opiniones de distintos narradores, en relación a las propuestas por otros autores de las cualidades que deben reunir los docentes en ejercicio.

Al emplear el método biográfico no ignoramos las condiciones objetivas y estructurales, en las que nuestros narradores desarrollan sus vidas. Consideramos que sus itinerarios vitales no pueden entenderse al margen de las estructuras sociales, momento histórico, no olvidando las condiciones sociales básicas (clase social, sexo-género, edad, orígenes económico-familiares) que van a definir a nuestros narradores como sujetos. Estas influencias no pueden significar la negación de la capacidad de actuación de los sujetos, sin ser deterministas y pensar que los sujetos son marionetas y víctimas de una estructura social, consideramos que el método biográfico resulta adecuado tanto para mostrar sus deficiencias como para configurar una teoría más acertada (menos simplificadora y más compleja) de las relaciones entre estructura y actores sociales.

De esta forma Bertaux (1997, pp. 28-29) hace referencia al hecho de que personas que viven en las mismas estructuras y pertenecen a la misma categoría social responden de manera distinta, incluso opuesta, a un mismo estímulo, han desarrollado, en definitiva a lo largo de su itinerario vital por mor de sus experiencias biográficas, personalidades y patrones de conducta diferentes.

Por lo cual nosotros vamos a tener en cuenta en el análisis las cualidades que debe tener un buen maestro, independientemente de sus itinerarios, estructuras sociales, momento histórico, condiciones sociales básicas.

## **5.9 EL RELATO DE VIDA: CONSTRUCCIÓN VERÍDICA**

Lo realmente vivido por las personas puede presentar diferencias, más o menos significativas, de manera que cuando cuenta su relato de vida, las interpretaciones que haga de su itinerario vital y de sus vivencias pueden ser más o menos verídicas, puede presentar diferencias entre sí, incluso algunas contradicciones según el momento de su vida. Los narradores intentarán ofrecer al entrevistador una imagen coherente y positiva de sí mismos, ocultando, silenciando, disimulando, alterando e incluso falseando los aspectos más negativos de sus vidas (acciones reprobables, equivocaciones, debilidades, contradicciones, fracasos, momentos críticos). Así pues toda narrativa biográfica puede contener en -mayor o menor medida- idealizaciones, distorsiones e incluso mitificaciones de lo realmente acontecido o vivido por el sujeto (Franzke, 1989).

Estos elementos subjetivos resultan inevitables en el relato de vida; no obstante es posible reducirlos y tratar de controlarlos con la capacidad de objetividad del narrador. Situación que obliga al investigador a conocer las posibilidades y tener conciencia crítica y reflexiva sobre los límites y puntos débiles del método biográfico.

Los relatos de vida producidos en la entrevista son una interpretación mediada y condicionada por factores de distinta índole, hecho que no tiene por qué restar veracidad al relato biográfico. Puede incluir componentes de verdad, narraciones y descripciones coherentes con la realidad. No debemos llegar a una posición textualista o antirrealista, según lo cual el relato de vida sería una reconstrucción subjetiva sin relación objetiva alguna con la historia real vivida, solo tendría interés como texto, como forma discursiva. Estas posiciones extremas son rechazadas por Bertaux (1997, pp. 9 y 40) que valora el

relato de vida como “una descripción aproximada de la historia realmente vivida”, adscribiéndose así a un planteamiento de carácter “realista”. Las mediaciones que se interponen entre la historia y el relato de vida apenas afecta a la estructura diacrónica de las situaciones y los acontecimientos que conforman el itinerario biográfico, es decir a la sucesión temporal (relaciones de anterioridad y posterioridad) de las situaciones y acontecimientos vividos.

A veces la estructura diacrónica del relato biográfico no se corresponderá exactamente con la estructura diacrónica del itinerario de vida, debido a fallas de memoria, recuerdos confusos, olvidos, ocultaciones,... según Bertaux (1980, p. 80) esas distorsiones aunque existan serán probablemente mínimas”, con lo que la correspondencia, aunque no sea absoluta, será “buena”. Considera una hipótesis posible suponer que el narrador ha memorizado correctamente los hechos más significativo de su historia real y su sucesión temporal, de manera que es capaz de incorporarlos en su narrativa vital, construyendo un “núcleo estable” que se mantiene más allá de los diferentes y cambiantes significados que el actor biografiado puede llegar a atribuir a sus vivencias (Bertaux, 1997, pp. 79-80).

En esta misma línea, Bertaux (1997, pp. 12 y 21) afirma que si las entrevistas narrativas están orientadas a la reconstrucción de situaciones y actos, a la captación de la “acción en situación”, a la configuración de “relatos de prácticas”, entonces los relatos contendrán “necesariamente” informaciones “exactas basadas en los hechos”.

A toda la problemática anterior añadimos la relacionada con la cuestión metodológica de la verificación de los contenidos del relato de vida. Es imposible comprobar el grado de verdad de un relato de vida, verificar todas las informaciones que el narrador nos transmite. Debemos darle credibilidad a lo que nos narran, otorgándoles un voto

de confianza presuponiendo su sinceridad. Debemos de disponer de elementos de juicio que nos permitan mantener esta concesión.

Por lo que a nuestros narradores se refiere, creemos que disponemos de elementos de juicio que nos permiten conceder a sus testimonios un alto grado de sinceridad y confiabilidad. En el conjunto de nuestras relaciones con los alumnos, el clima creado, las buenas relaciones personales, el conocimiento de su vida personal, familiar y académica, nos permiten sustentar la anterior afirmación. La situación en que grabamos sus entrevistas propició que confiaran en nosotros y una apertura sincera a nuestro interés por conocer sus vidas.

En esta dirección los investigadores disponemos de técnicas (observación participante, el cruce de relatos biográficos y las entrevistas con fines verificativos) que nos permiten comprobar la verdad de las informaciones contenidas en los relatos de vida, o cuanto menos disponer de algunas instancias de control de su verdad.

Nosotros al llevar a cabo un trabajo de campo disponemos de grabaciones audio y video de las entrevistas, que nos han servido para confeccionar las autobiografías compartidas. Al mismo tiempo nos ha permitido ser testigos directos de algunos de los elementos biográficos (comportamientos, acaecimientos, relaciones entre personas).

Un aspecto más a considerar del método biográfico es su idoneidad para producir descripciones y explicaciones coherentes con las realidades sociales, sin olvidar su capacidad de comprender mundos y situaciones sociales o de una manera más amplia un determinado objeto social (Bertaux, 1997, pp. 37 y 49). Por ello hemos trabajado con un conjunto de relatos de vida, y los vamos a comparar con el fin de descubrir elementos biográficos (situaciones, conductas, prácticas, vivencias, itinerarios formativos, elecciones profesionales, tipos de relaciones personales...) que se repiten en la mayoría de los relatos de

vida de nuestros narradores dado que prácticamente pertenecen a un mismo grupo social.

Estas reiteraciones pueden ser consideradas una forma de confirmar la veracidad de lo relatado por los narradores, pues no es muy probable que sea una ficción, o una invención de todos los narradores. El hecho de tener elementos comunes en las biografías nos ha llevado a centrar el análisis en la reiteración de estos hechos, indagando en sus significados y eludiendo los elementos más subjetivos de sus biografías y como tales menos verídicos.

## Capítulo 6. **VIDAS NARRADAS Y NARRACIONES VIVIDAS**

Nuestra función no es censurar o corregir las historias que nuestros docentes en formación hacen de sus vidas, mostramos distintos modos de contarlas. Describiendo las condiciones en las que han ido interpretando su pasado, desde el presente, al tiempo que proyectaban el futuro, dando significado a lo ocurrido, en un proceso de individualización, para compartirlo y crear conocimiento.

Presentamos aquí 8 historias de vida que constituyen una selección, atendiendo a la representatividad de su contenido, del total de relatos de vida que hemos acumulado, en el proceso de investigación sobre la trayectoria, vocación, compromiso, etc. de futuros docentes en formación del CESDB. En todos estos materiales recopilados, aparecen de manera reiterada situaciones, vivencias, valoraciones, prácticas, recorridos formativos, motivaciones, que nos ponen de relieve la necesidad de marcos teóricos para describir, explicar y valorar de manera adecuada sus recorridos de vida. A la vez que se va produciendo un proceso de saturación, vienen a constituir todas juntas un cuerpo sólido de historias de superación.

La cuestión metodológica de la representatividad en el método biográfico, para Bertaux (1997), hay que plantearla en relación a lo que denomina punto o proceso de **saturación**, ocurre cuando cada nuevo relato de vida confirma lo ya presentado por los relatos recopilados y analizados con anterioridad. Así pues, en los nuevos relatos de vida, vemos que se van recabando elementos biográficos (parámetros biogramas) iguales o muy similares a los que los relatos previos presentaban; hay elementos biográficos que aparecen con regularidad o de manera reiterada. Para completar el proceso de saturación, el



investigador debe diversificar todo lo posible el conjunto de datos con el que trabaja. Hemos recopilado más historias de vida que las presentadas y analizadas de forma exhaustiva en esta investigación, que nos confirman algunos aspectos o puntos de saturación.

Según hemos visto en el capítulo de narrativa la edición de un corpus de relatos biográficos completos, para que adquiriera valor dentro del ámbito en el que se circunscribe, en nuestro caso el formativo profesional, debe ir acompañado de comentarios adecuados. Nuestro análisis adquiere una dimensión metodológica comparativa derivada del cotejo de los parámetros que consideremos más significativos.

Partiendo de los materiales biográficos, hemos realizado biogramas para facilitar la comparación entre dichos relatos y poder captar los elementos biográficos que presentan en los distintos parámetros, algunos coincidentes con los propuestos por otros autores en investigaciones publicadas. Así pues coincidimos con Bertaux (1997, pp. 103-105, 109) aunque unos pocos casos no sean suficientes para alcanzar el proceso de saturación, no obstante, pueden bastar si se comparan de manera inteligente, para descubrir procesos personales relevantes, generar hipótesis de interés y poner en tela de juicio los estereotipos que pueden existir sobre una realidad, en nuestro caso la elección formativo profesional.

Consideramos que la representatividad de nuestros 8 relatos de vida tiene que juzgarse en función de las cuestiones de indagación de nuestra investigación Doctoral. Más allá de la cuestión de la representatividad, que no es nuestro objetivo, consideramos que las autobiografías compartidas que hemos confeccionado permiten obtener un conocimiento verídico y realista del futuro docente en su trayectoria formativa, motivaciones, compromiso, proyección de futuro.

Procederemos, en primer lugar, a la presentación de las 8 Autobiografías Compartidas, para dar paso en el Capítulo 7 a un análisis holístico de todas ellas, incidiendo en los hechos más significativos, evitando solapamientos en aquellos aspectos comunes a los distintos relatos, en los que no hacemos tanto hincapié cuando se vuelven a presentar.

La dimensión holística permite realizar un análisis de los resultados como un todo, con las sinergias y dinámicas que hacen posibles los procesos de desarrollo. En suma, es una herramienta que permite realizar un análisis profundo del desarrollo personal, aplicable a la orientación profesional.

Según decíamos en el Capítulo 5 (pp. 258 y ss.) la elaboración y publicación de un relato de vida in-extenso debe satisfacer seis requisitos, que según Bertaux (1997, pp. 127-129) es casi una misión imposible. Al cumplir con ellos de forma adecuada y suficiente, unido al análisis y la interpretación de los datos que llevamos a cabo en el Capítulo 7; consideramos cumplirlos incluso con creces, dado que las autobiografías compartidas suponen una mayor inversión de tiempo y esfuerzo que lo propuesto por este autor para publicar un relato de vida in-extenso, hacer las transcripciones en el anexo, algo que también se ha llevado a cabo.

Considerando que hemos hecho efectivos los seis puntos propuestos por Bertaux (1997), otorgamos la voz en este espacio público, que es esta investigación, a los sin voz, damos la palabra a todas esas personas anónimas que son nuestros futuros docentes, dando el paso de que todo es posible y todo está por hacer.

Reiteramos que no hay historia inocente, pues nos exponemos al peligro, pero callar es aislarse. No decir es una mentira, al compartir y creer en la misma representación, se engendran sentimientos de

familiaridad. Lo que atribuye una connotación afectiva a los recuerdos de su significado, nuestros relatos están mediatizados por la cultura en la que estamos inmersos, al compartirlos cuando el medio crea espacios de diálogo se está creando conocimiento. No hay invención, pues no podemos contar nada si no se ha vivido, es al comprender el pasado cuando puedo relatar, para proyectar mi futuro.

Para finalizar este Capítulo de análisis hemos realizado unos biogramas, entendidos como síntesis de las Autobiografías Compartidas. Es una forma de facilitar la comprensión, pues nos permite por su organización, llevar a cabo un cruce de los datos de los distintos narradores a “vista de pájaro”

## 6.1 ALBA Y YORK

*Me llamo Alba, nací en el hospital La Paz en Marzo de 1990. Vivo a 49 km de Madrid, en la falda de la Sierra de Guadarrama, donde se respira mucha tranquilidad y un aire limpio sin la contaminación de la ciudad. Allí me he criado y crecido, he reído hasta hartarme, pero también es el sitio en el que he llorado; donde me gusta vivir, sin agobios ni prisas, donde nos conocemos casi todos. Pueblo dedicado desde antaño a la agricultura y ganadería, sectores hoy en declive, a los aldeanos se les conoce como “cebolleros”, porque antiguamente había mucha plantación de cebollas. Tiene un paisaje precioso, se encuentra en la falda de la montaña con bastantes zonas boscosas, pero el lugar que más me gusta es el río, con su sendero ecológico para andar y pasear, que nunca te cansas de visitar.*

*Es un pueblo tradicional en el que cada familia tiene un “mote” y es así como te identifican los mayores. A mi familia nos denominan “los fuleros”. Las fiestas se celebran del 7 al 14 de septiembre, con tradiciones antiguas que se celebran año tras año, no son nada del otro mundo, pero para mí es algo muy significativo, es lo que conozco y me identifico con ellas.*

*Pueblo en el que se rodó la popular película “Bienvenido Mr. Marshall”, a su director Luis García Berlanga, le tenemos especial cariño, puesto de manifiesto en el nombre del Instituto y en las distintas estatuas distribuidas por el pueblo en su honor, incluido el ayuntamiento. A pesar del intenso frío del invierno y las dificultades para ver a mis amigos que se encuentran lejos, es el sitio perfecto para vivir.*

*En mi familia somos cinco personas: mi padre, que tiene cuarenta y ocho años, mi madre, que tiene cuarenta y seis años y trabaja de especialista de la EMT, y mis dos hermanos, la mayor con veintitrés, y el pequeño que tiene diecinueve, yo soy la mediana, y tengo veintidós. Nuestra relación es buena incluso con “mis cuñados” que casi siempre están en casa, y hacemos muchas cosas juntos, salir a dar una vuelta por el pueblo, ir al río, jugar a las cartas en casa. También tengo una mascota, un perro, York, le tengo mucho aprecio. Que*

*voy a decir de York... es genial, me encanta sacarle a pasear, acariciarle, duerme conmigo y lo arropo.*

*Soy alegre y cariñosa con mi familia; doy todo y más por las personas que me importan y quiero. Con las demás me cuesta mucho abrirme, hasta que no estoy segura de que realmente puedo confiar en ellos, no llego a ser yo completamente. Uno de mis defectos que me gustaría cambiar, es que soy muy reservada, me cuesta contar mis problemas a mi familia y amigos, hasta que no me siento realmente mal y no puedo más, entonces exploto y lo suelto todo. Soy muy vaga a la hora estudiar, puedo estar una eternidad perdiendo el tiempo, hasta que ya, por fin, digo “basta ya, llegó el momento”. Soy cabezona, pero tampoco creo que sea un defecto malo, en el sentido de que cuando me propongo hacer algo, hasta que no lo consigo, no paro.*

*Generalmente soy divertida, no me enfado con facilidad, pero cuando algo o alguien me fastidian constantemente, me encierro en mí misma y no quiero saber absolutamente nada del mundo.*

*Doy mucha importancia a los valores que se tienen como persona, que definen como somos. Mis principal valor es la credibilidad, puesto que cuando digo una cosa la cumplo, sin excusas, ni medias tintas, la cumplo. Otros valores que me definen y que me gustaría enseñar a mis futuros niños, son el respeto y la responsabilidad.*

*Lo último que me preocuparía es la estética, no soy nada superficial. Hay cosas más importantes que la forma de vestir o el ser más o menos guapa. Si le doy importancia al dinero, porque es necesario para poder formarte en la vida y poder salir adelante.*

*En el ámbito religioso soy creyente pero no practicante. Soy cristiana, ya que me lo inculcaron mis padres desde que era muy pequeña y he ido a colegios católicos. Creo en la existencia de algo o alguien superior, fuera de nuestro alcance, pero no me veo en la obligación de ir a misa.*

*Mis aficiones son la lectura y pasear a York. Me gustan todo tipo de géneros, me encantó Crepúsculo y Los juegos del hambre, pertenece a una saga que estoy leyendo actualmente. También me gusta salir con mis amigas, aunque*

*soy casera, de hacer planes más relajados y cocinar, me sale muy rica la lasaña.*

*Mi hermana estudia ADE en la Autónoma y termina este año. Estoy muy orgullosa de ella porque ha conseguido lo que se propuso, terminar una carrera que es muy difícil y con muy buena nota. Y hablando de todo un poco... he de reconocer que me aprovecho un poquitín de que este en la Autónoma, gracias a ella he conseguido muchos de los libros que no encontraba y que me pedían para hacer los trabajos en la Universidad, o sino recurro a Internet. Cuando la dije que estudiaría Magisterio me apoyó sin dudarlo. Cree que estoy hecha para ello y que es la carrera idónea para mí porque dice que soy cariñosa, atenta y que me gustan los niños, que con ellos puedo ser yo realmente, sin cohibirme por nada ni por nadie.*

*Mi hermano, "Xiki" para la familia, está trabajando de pintor, en una escuela-taller, ahora está de baja porque se rompió la clavícula. Tiene terminada la ESO y, después de año y medio, piensa hacer un módulo de electromecánica, le apoyo, puede ser un poco vago pero es inteligente y con esfuerzo puede conseguir lo que se proponga. Nos llevamos muy bien, nos ayudamos y nos apoyamos mutuamente, pero va un poco por libre. Es muy bromista, y muchas veces un poco gamberro pero le quiero tal como es. Me adula por cocinar tan bien y es de los pocos que no me saca defectos en mi forma de ser: dice de mí "es una persona que no tiene carácter porque muy pocas veces se enfada", tengo carácter pero es verdad que no me enfado muchas veces y me cuesta sacarlo.*

*Tengo más relación con mi hermana, siempre ha sido muy buena y nos complementamos mutuamente, la considero más mi amiga que mi hermana, tenemos mucha confianza la una en la otra y nos entendemos a la perfección, parecemos gemelas. Con ella me siento yo misma, puedo hablar y expresarme sin miedo, siempre me ha apoyado en todo, sin reprocharme, ni juzgarme, estuviese de acuerdo o no con mis decisiones. Sé que puedo contar con ella, que daría todo por mí y haría lo imposible por verme feliz. Compartimos habitación, esto ha reforzado nuestra relación pero también ha provocado alguna pelea, yo soy más bien desordenada y la pone nerviosa, porque es ordenada al límite. A*

*la hora de estudiar no nos supone ningún problema, nos compaginamos bien y cada una tiene su espacio.*

*Recuerdo que cuando era pequeña me costaban las matemáticas y ella siempre me ayudaba, y al estar más adelantada que yo, hacíamos alguna “trampilla”, cuando iba muy apurada y agobiada..., me daba casi siempre, sus deberes, solo tenía que copiarlos y listos, ¡¡un 10!! Reconozco que he sido un poco vaga y los estudios en general me han costado mucho, mi hermana me ayudaba y me animaba: “Venga Alba, que juntas podemos sacarlo”. Me ayudó a estudiar para la selectividad, la tengo “aprobadísima” y con un futuro título de Magisterio de Educación Infantil en las manos.*

*Mi hermana piensa de mí que soy trabajadora, amable y buena, aunque me regaña por pecar de demasiado ingenua y buena y no saber decir que “no” a las cosas, me repite que la gente en muchas ocasiones se aprovecha de mí. Dice que debo ser más atrevida, que no deje pasar las oportunidades que se me presentan y echarle coraje a las cosas, teniendo presente que no siempre llueve a gusto de todos, y que las cosas a veces saldrán bien y otras no tan bien. Lo que más le gusta de mí, que pienso antes en los demás que en mí misma, que a medida que he ido creciendo, me he vuelto mucho más fuerte e independiente y menos miedosa.*

*Mi madre es mi apoyo, con ella hablo y me desahogo cuando lo necesito o tengo problemas, me entiende mejor que nadie. Dicen que soy su preferida, en realidad soy la que más tiempo pasa con ella, siempre me ha ayudado, me ha apoyado, me ha enseñado a ser lo que soy: fuerte, valiente y no huir de los problemas. No olvidaré cuando tuve problemas en el colegio, lo pasé muy mal, quería irme del colegio, no aguantaba más, estaba hecha polvo. Ella estaba ahí, para decirme las cosas claras, para no tirar la toalla. “Alba no des el gusto a la gente de irte, eso es lo que quieren. Aguanta los años que quedan y se fuerte”. Permanecí en el colegio siempre con su ayuda y su apoyo logré salir de esa situación, por todo ello tengo un vínculo muy especial, y ha reforzado nuestra relación: Gracias a ella hoy soy quien soy.*

*En mis problemas siempre me ha ayudado en lo que ha podido, me ha apoyado en todas mis decisiones y siempre me adula y nunca me saca*

*defectos, como cualquier madre ¿supongo? Piensa que soy muy sociable, muy buena hija y fiel amiga. Una persona entregada, que siempre está contigo, hasta en las peores situaciones y con la que puedes contar en cualquier momento, me dice que le gustaría verme salir más con mis amigos.*

*La relación entre mi madre y yo es estupenda, ambas somos cariñosas y atentas una con la otra, congeniamos muy bien. Acudo a ella cada vez que tengo un problema, es una persona en la que puedes confiar y con la que siempre puedes contar, nunca te deja de lado y siempre te apoya, siempre te escucha y pone lo que está en su mano para ayudarte, y es en esto donde me parezco a ella, pasamos mucho tiempo juntas.*

*A mi padre, le llamamos cariñosamente “Ponxo”. Actualmente está en paro, ya que le despidieron, era transportista y ahora que no tiene trabajo, pienso un poco egoístamente que al no estar todo el día fuera de casa tengo más tiempo para estar con él.*

*Ahora se encarga de las tareas de la casa, algo que no se da en otras familias. Es muy bueno y muy gracioso, siempre con una sonrisa en la cara, trabajador, simpático, bromista y me dice “Eres mi ojito derecho”, “tienes un buen carácter, siempre has sido muy buena, cariñosa, trabajadora y sociable”, pero me gustaría que fuese menos cabezona, siempre es muy cariñoso con todos nosotros.*

*Con él tengo buena relación, aunque creo que le gustaría que me apoyara más en él y le contara las cosas y no tanto a mi madre y a mi hermana. Ayudo en casa, por eso cree que he ido madurando, cuando los dos trabajaban yo me encargaba de hacerles las comidas a mis hermanos, poner la mesa o fregar, aunque finalmente optamos por crear un horario que recogía a quien le tocaba cada tarea.*

*Mi prima Inés, con 18 años, es la pequeña de todos nosotros. Es como mi segunda hermana, nos llevamos muy bien, la he ayudado en todo momento, la he prestado apuntes de inglés, de literatura, libros... nos apoyamos ambas mutuamente. Dice que tengo un carácter fuerte, pero a la vez soy buena y simpática, atenta, que tengo una sonrisa para los demás, que ayudo en todo lo*



*que puedo, soy para ella una mezcla entre hermana mayor y madre de todos. Le encanta mi estupenda lasaña. Dice que me enfado con mucha facilidad aunque al rato estoy como si no hubiese pasado nada.*

*Siempre hemos estado juntas, tenemos una relación muy estrecha, y todo lo hemos hecho juntas, ir de fiesta, a la playa, disfrazarnos,... nos conocemos bien. La que más me conoce en las relaciones con los demás, porque salimos juntas y dice que soy tímida y reservada. Según ella esto puede deberse a que repetí curso y al estar con gente nueva y más pequeña que yo me afectara de esta forma. El que me hicieran el vacío en clase fue muy doloroso, me hizo que desconfiara de la gente y que no me abriese en un primer momento a las personas. Soy reservada y no comparto mis problemas con ella, no me gusta hablarlos.*

*Mi tía, la madre de Inés, antes trabajaba como docente, es la única persona que ha ejercido esta profesión en mi familia, ahora trabaja de cartera. Viven en Madrid, pero las veo todos los fines de semana. Siempre me ha apoyado y es una persona a la que aprecio.*

*Por otra parte están los novios de mis hermanos, son como de la familia y les llamo cuñados. Arturo, está terminando económicas, siempre me ha ayudado en cuanto lo he necesitado, sin yo pedirlo, y me ha dado su opinión. Él dice que “soy responsable, muy habladora, sociable, cariñosa, lista e impetuosa y lo que me falla un poco, que soy algo mandona y cabezota”, tenemos buena relación. Me compara con mi hermana, dice que somos iguales, pero yo tengo más paciencia.*

*La novia de mi hermano, cariñosamente mi cuñada “Kiki”, tiene 19 años. Dice “que soy muy tramposa”, no me perdona que le gane a las cartas, que sea del Barça y no apoye en las competiciones a Alonso, pequeños roces sin importancia. Nos llevamos bien, dice que “soy alegre y cariñosa”.*

*Un pilar importante para mí ha sido mi abuelo. Murió hace dos años inesperadamente y de repente, fue un duro golpe para mí, no me lo creía. En su funeral, no tuve fuerza para verlo, estaba destrozada, y poco a poco fui tomando conciencia de que ya no estaba aquí.*

*Mi familia siempre me ha apoyado en todas mis decisiones académicas. Mi abuelo siempre ha sido más estricto y no consideraba la carrera de Magisterio, como algo digno de estudio, él quería otra carrera más importante. Todos están de acuerdo con la carrera que he escogido, piensan que puedo aportar mucho a los niños y que esta carrera hará que de todo de mí y demuestre como soy. Mi abuelo al final me apoyó en todo y en ese aspecto no me puedo quejar.*

*Con tres años fui a la guardería de la Sierra, a mis padres no les gustaba la educación que recibía allí y me cambiaron, solo aprendía palabrotas. Con cuatro o cinco años me llevaron al colegio San Pablo, y en ese centro hice hasta sexto de primaria, al no tener ESO me tuvieron que cambiar a los Salesianos del Pilar, donde realicé la ESO y el Bachillerato.*

*De mi etapa de Primaria tengo recuerdos muy buenos, a medida que iba avanzando los cursos, iba siendo de las mayores del colegio, y de este modo, parecía que teníamos influencia sobre los pequeños.*

*Mi experiencia educativa ha sido buena en general, quitando algunos problemas que tuve en 2º de la ESO con mis compañeros, aunque todo me sirvió para madurar, tanto personal como educativamente haciéndome cambiar radicalmente. Me desplazaron por completo y eso hizo mella en mí, provocando que desde entonces desconfíe mucho de la gente. Y aunque es una de las cosas que me gustaría cambiar a lo largo del tiempo, todavía me queda mucho camino por recorrer.*

*Me dejaron marginada en clase, era como "la apestosa". Lo pasé mal y quise cambiarme de colegio, pero mi madre dijo que no, que no les íbamos a dar el gusto de encima de todo lo que estaba sufriendo, tener que cambiarme yo. Por lo que mi madre habló con el Director, y más o menos los problemas se solucionaron, pero fue bastante duro todo, porque yo me sentía como el bicho raro, los demás cuchicheaban a mis espaldas y cuando me giraba se callaban, como si no me fuese a enterar. Pero lo peor vino de mis amigas, me pegaron la puñalada en la espalda. Desde entonces confío poco en las personas, siento que se va a repetir, que doy todo de mí y que los demás me lo van a criticar.*

*Me pusieron un mote, “la Julen”. Me sentaba al lado de un compañero del curso de mi hermana que repetía, le pusieron un mote y yo le llamaba por ese mote, el me empezó a llamar “Julen” y se extendió. Era todo el tiempo, mírala, mira la Julen, me sentó mal, final terminé harta de que me llamaran así, y acabé llamándole a él subnormal, colmó mi paciencia y le llamé fracasado, yo no había repetido ningún curso. Me quedé súper aliviada, pero siguieron haciéndolo.*

*Un día me quitaron el dinero que llevaba en la chaqueta en un monedero, no tenía dinero para volver a mi casa. Mi madre habló con el director y me tuvieron que pagar el dinero que había en el monedero, 10 euros, sabía que habían sido ellos, ellos lo negaron delante del director, al final me pagaron aunque perdí el resto de las cosas. Pero a mi madre nunca le conté la magnitud del problema, no sabía que me tenían aislada en clase, nunca cuento lo que siento, sólo cuando no puedo más exploto. Lo guardo todo para mí por ser desconfiada.*

*En la ESO, el mejor curso fue 3º, viví un ambiente diferente, estaba con un grupo especial de diversificación, eran personas más mayores e hice muy buenas migas con ellos, me encantó. Al final de la ESO no hice viaje de fin de curso, tenía una lesión de espalda y no podía participar de las actividades.*

*Poco a poco el desplazamiento y lo que me hacían fue cambiando. Al repetir primero de Bachillerato dejé atrás a la gente que odiaba, no les tenía que volver a ver, conocí gente nueva y, encontré a una gran amiga, Marina. Éramos casi iguales, teníamos historias paralelas, tuvimos que pasar lo mismo, encontré mi otra mitad. Las cosas fueron cambiando, me fui centrando más y me daba igual lo que pensasen de mí.*

*En mis profesores de la ESO hubo de todo. Uno de ellos reconoció mi apellido, mi hermana va un curso delante de mí, y desde entonces me suspendió Lengua, y estoy segura que no eran cosas mías, me tenía manía, daba igual lo que hiciera, siempre estaba suspensa. Al de Religión no le caía bien y suspendí con un uno la asignatura; mi madre no daba crédito porque decía que después de haber ido a tantos colegios religiosos, ¡que suspendiera la religión!...tenía tela, me dio mucha caña. Pero no todo fue malo, también he*

*tenido profesores buenos: el de Geografía me gustaban mucho sus asignaturas y sobretodo la manera en que las daba; pero de la que mejor recuerdo tengo es de mi profesora de filosofía, me costaba muchísimo, pero consiguió que sacase su asignatura, gracias a su perseverancia y a que creyó en mis posibilidades, pude sacarla. En general, eran todos muy cercanos, no había una relación muy estricta, nos hacían sentir cómodos, si tenías alguna duda se la podías preguntar sin miedo a lo que pensase y hasta que no tenían claro que nos la habían resuelto no paraban. Era genial, sabían todo lo que me podía pasar y estaban ahí para ayudarme.*

*En 1º de Bachillerato, lo hice por Ciencias Sociales y Humanidades, al repetir curso quise dejarlo. Mi profesor pedagógico me convenció para seguir adelante, me recordaba constantemente que si me lo proponía lo sacaría, requería esfuerzo pero con constancia lo conseguiría. Segundo me costó “mogollón”, recordé sus palabras y en parte lo saqué gracias a él. Era un padre para mí, siempre pendiente, machacándome, siempre me ha llevado por el buen camino. Me daba fuerzas para seguir, que creyese en mí, en mis posibilidades sin ningún tipo de dudas; me echó para adelante, no quería decepcionarle después de todo lo que había apostado por mí.*

*Quise dejar el Bachillerato porque me agobié, y quería hacer el módulo de Administración, porque lo veía más accesible y al alcance de mis posibilidades, aunque yo supiese que eso no era lo que yo quería estudiar y a lo que me quisiera dedicar en un futuro*

*En bachillerato tampoco me fui de viaje de fin de curso porque era para ir a un tour por Italia, Roma... y yo no disponía del suficiente dinero. Para conseguir algo de dinero se decidió vender una serie de papeletas pero puf, era muy difícil y no conseguí el dinero necesario.*

*Terminado el Bachillerato, me tocó la temida e indeseable prueba de Selectividad. La hice en septiembre, me quedaron inglés y matemáticas. Cuando llegué a la Universidad Autónoma para hacer el examen ¡estaba perdidísima! Mi hermana que estudiaba allí, me llevó al aula y estuvo conmigo el primer día. Y fue ¡uf! lo peor de lo peor, estaba de los nervios, era todo muy extraño y no*

*conocía a nadie. Para remate me pusieron en la primera fila, todos los profesores te miraban y al mínimo movimiento ya eras “sospechoso”.*

*Una tarde, tuve la sensación de no haber puesto en el examen de Economía la dichosa pegatina de identificación necesaria para que te evaluaran, estaba obsesionada, al día siguiente en el examen de geografía desaparecieron todos mis temores. Después de todo esto fue aún peor, tocaba ver las notas...bueno ahí ya sí que casi me muero, un nerviosismo toda la tarde, pensando que iba a suspender, lo tenía ya asumido, pero al final la aprobé con un 5,2.*

*No me dio la nota para acceder a Magisterio en la pública, pedían de nota de corte 7,3 y yo tenía de media 6,93. Decidí estudiar el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil en Ciudad Escolar.*

*En el Ciclo Formativo tengo mis mejores recuerdos, me lo he pasado muy bien los dos años, he compartido momentos increíbles con compañeras geniales. Pero lo mejor los tres meses de prácticas. Me aportó muchísimo estar con todos esos pequeñajos, fue agotador pero sin duda alguna mereció la pena, no tengo palabras, el cariño que te daban desde el primer día, lo inocentes que son y cómo se daban cuenta cuando estabas mal... ¡Fue estupendo!*

*Mis prácticas fueron espectaculares, mejor de lo que yo pensaba, me dio mucha penita irme de allí. Tenía la labor de profesora dentro del aula, atenderlos, ayudarles a comer, a cambiarlos, prepararles y llevar a cabo actividades. Para fin de curso hice una actividad que consistía en coger plumas de un plumero, guardarlas en una caja y lanzarlas al aire para después hacerlas volar e irlas pisando. Eran niños de 1-2 años y a los pobres les daba miedo pisarlas, al final disfrutaron de la actividad y ¡se lo pasaron genial! Para cerrar la actividad las pegamos con cola e hicimos un mural de plumas que se quedó en el aula como recuerdo de mi actividad.*

*Recuerdo a una niña que era muy divertida, siempre iba con el móvil y mi perrito de fondo de pantalla, me decía “¿A ver el perrito?” yo respondía “El perrito está en casa”, ella seguía insistiendo “¿A ver el perrito? Saca el móvil...” y era una niña de un añito y medio pidiéndome el móvil, me quedaba*

*alucinando, le decía no, y entonces la niña directamente me metía la mano en busca del móvil, entonces yo tenía una chaqueta con bolsillos que atraviesan, y después yo lo sacaba del bolsillo lo metía por el otro, y entonces me decía, “¿No está? Sí, sí está”, y yo le decía, “Que no, que no está”, y ella seguía insistiendo en que sí estaba. Finalmente, yo le intentaba cambiar de tema preguntándole dónde estaba el suyo, porque tenía un pitbull, y ella lo que hacía era preguntarme lo mismo porque quería repetir lo que dijese yo. Fue graciosísimo*

*En el Ciclo no suspendí aunque había asignaturas que eran complicadas. Cuando terminé decidí no trabajar, el sueldo que te dan por ser técnico no llega ni a los 800 euros, mientras que una profesora en una escuela infantil cobra 1200, 1300 euros. Por lo que decidí estudiar esta carrera ya que las prácticas me gustaron mucho.*

*Me decidí a estudiar a esta carrera desde muy pequeña, a los cinco o seis años, cuando era un renacuajo jugaba con mi hermana a que teníamos una escuela, éramos las profesoras, los muñecos los alumnos, les pasábamos lista y todo, así que esto viene de serie.*

*Creo que he tomado la decisión correcta al haber escogido esta carrera porque me gusta mucho, ¿Para qué me voy a meter en algo que no quiero hacer? Estoy segura que no me he equivocado, he seguido a mi corazón, lo que siempre he querido hacer. Si tuviera que elegir otra carrera me decantaría por Magisterio de Educación Primaria, y si fuera algo no relacionado, Historia, me apasiona y me encanta todo lo que tenga que ver con el pasado.*

*A los niños que más me gusta enseñar son los pequeños, hasta los 3 años con los que traté en las prácticas del CFGSEI, tengo predilección por ellos aunque me guste toda la etapa de infantil. Los veo más fáciles de llevar, aprenden más, es su primer año cuando más difícil se les hace, pero también cuando empiezan a asentar las bases para el aprendizaje. En esta etapa es cuando más paciencia requiere.*

*Algunas experiencias más significativas que recuerdo, una vez en Guadarrama cuando iba patinando metí los patines en la barandilla de la Iglesia y me clavé los dientes en el labio. Otra cuando mi perro se escapó y se*

*metió donde estaban unos burros, y como dice mi familia que yo soy su dueña me tocó pringar y meterme a sacarle del corral de los burros. Salté la verja, el perro ladraba a los burros, estos se agitaban, y yo muerta de miedo pensaba que me iban a dar la coza del siglo, cuando saqué al perro y me puse a saltar la verja, vino uno de ellos hacia mí y me asusté. ¡Aún lo recuerdo y me sigo riendo!*

*Otra muy graciosa, un verano cuando fuimos a las presillas, nos propusieron ir a ver una cascada y ya de camino dijeron que estaba a cinco Km. Mi hermano, mi prima y yo nos quedamos atrás; mi hermano estaba jugando con una caja de cigarros y sonaba igual que un cencerro y como mi prima tiene miedo a las vacas se asustó un montón.*

*Una anécdota muy graciosa que le recuerdo a mi hermana cada vez que se ríe de cuando se escapó el perro, fue poco antes del bautizo de mi hermano. Mi hermana y yo íbamos vestidas igual, ella llevaba el vestido en rosa y yo en azul. Sara iba bajando como una princesita por los escalones de mi casa, y al final de la escalera se cayó, cuando la vi toda monísima vestida sentada en el escalón no podía parar de reírme. ¡Lo mejor de esta anécdota es que está grabada en video!*

*Una experiencia que me marcó y es la causa de mi pánico a los pájaros. Cuando era pequeña los pájaros se colaban por la chimenea y entraban en el salón y aunque mi padre los sacaba a mí me daba mucho miedo verlos dentro de casa. Mi padre tuvo que tapar el agujero de la chimenea para que no entrasen, y un día yo estaba jugando cuando de repente entro un pájaro; yo oí algo pero no sabía el qué y me abrace a algo que creía que era un cojín pero no era un cojín y ¡era un pájaro! Me asuste tanto que tuve que salir a gatas del salón. A veces También cuando era pequeña, en ocasiones, mi padre traía jilgueros y yo muchas veces soñaba que se metían en mi cama y me picaban. Creo que queda claro que siento pavor hacia los pájaros.*

*Y qué decir de mí...Soy una persona muy familiar. Lo más importante para mí es mi familia y quizá las cosas que suceden en casa me afectan más. Todos ellos, mi gente, me han dado una educación, cariño, seguridad. Todos ellos me hacen feliz. Me encantan las mascotas, les cojo mucho cariño, por eso*

*la muerte de mi gata supuso un gran vacío y un golpe duro para mí, un vacío que de alguna forma llenó York, el yorkshire más bonito del mundo.*

*Tengo muchos defectos, pero grandes virtudes. Soy amiga de mis amigos, buena hija, ¡todo un partidazo! Demasiado sensible y cabezona, algo desconfiada y distante al principio, trabajadora y buena compañera, amante de mi York y de los paseos con mi hermana y mi cuñado. Todo lo que he vivido en estos intensos 22 años, ha configurado mi forma de ser, tanto para bien como para mal, no creo que sea ni mejor ni peor que el resto; soy lo que soy.*

*Actualmente estudio en el CESDB. Me decidí por este centro porque en mi Instituto, el director pedagógico, me había hablado muy bien de él. Se ofrece la oportunidad de sacarse la DECA para ser profesor de Religión.*

*Los problemas que tuve de pequeña con mis compañeros de clase, me siguen influyendo y cuando llegué a la Universidad no me sentía muy receptiva y a gusto, tenía esa barrera que me separaba del resto, recordándome lo que pase y quizás por ello, me ha costado más coger confianza y sentirme segura con mis nuevas compañeras. Supongo que lo iré superando, me doy cuenta que me estoy abriendo más a la gente, que he hecho grandes amistades. Desde el primer día me empecé a llevar más con un grupo de chicas y poco a poco, debe ser por estar en la misma fila de la clase, he ido conociendo a más chicas que honestamente merecen la pena. Reafirmo que me siento muy cómoda con ellas y que puedo abrirme y mostrarme tal y como soy, trabajo generalmente muy bien con ellas en las actividades de grupo, aunque es cierto que es difícil congeniar y estar todas de acuerdo en algunas ocasiones. Para los trabajos me organizo bien pero a la hora de estudiar me pilla el toro, porque dejo todo para el último día.*

*Hay algunas compañeras de módulo que también estudian aquí, están en otros grupos y muchas veces vienen a verme a clase y hablamos sobre cómo nos va, e incluso me dejan sus apuntes. Con los profesores que tengo ahora en general estoy contenta y me siento a gusto.*

*Mi planteamiento después de terminar este primer curso en el CESDB, era el de cambiarme a una Universidad pública, en concreto a la Universidad*



*Autónoma para no tener que pagar, pero al haber suspendido ya alguna, no puedo trasladarme.*

*Una de las cosas que me gustaría cumplir, sería irme de Erasmus, pero tengo el miedo del idioma, ya que no lo domino muy bien, pero si tuviese la oportunidad de irme, me encantaría ir a Inglaterra.*

*Y hablando del futuro..... ¿pues quién sabe? Está claro que me quiero dedicar a esto pero no sé ni donde ni nada; ya se verá. No tendría ningún problema en salir de mi pueblo e irme a trabajar a la ciudad si no hay otra cosa, aunque preferiría encontrar un trabajo allí ya que estaría cerca de mi familia. No dudaría ni un momento.*

*Esta es mi pequeña gran historia hasta el día de hoy, aún me quedan muchas páginas por escribir, cumplir mis sueños y alcanzar los objetivos marcados: SER UNA MAESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL Y CRECER COMO PERSONA.*

*Ahora me conocéis algo más... ¿Quieres seguir conociéndome?*

## 6.2 MARCIA AL DESCUBIERTO

*Nací en un hospital de la capital el 6 de Julio de 1993. Aquel día mi madre empezó con contracciones desde por la tarde, fue al hospital acompañada de mi padre y estuvo allí ingresada durante horas hasta que finalmente a las cuatro de la mañana vine a este mundo. Fue un parto doloroso y lleno de anécdotas ¡ay! Recuerdo una anécdota muy curiosa y es que en el momento del parto mi madre le pidió a mi padre que saliera con la niña, refiriéndose a mi prima, y al ver que ella estaba con su madre, se fue a casa. Una vez allí, se preguntó: ¿qué hago yo aquí? Y cuando volvió al hospital yo ya había nacido.*

*Mis padres tienen 46 años, a mi madre la llamo cariñosamente “More”, tenían 28 cuando me tuvieron. Y, cuatros años después, a mi hermana, que ahora tiene 15 años.*

*Nunca he tenido celos de ella, desde pequeña nos han tratado a las dos por igual y nos han dado lo mismo. Desde el primer día mi madre dijo a todos los familiares que si traían un regalo a mi hermana, me lo trajeran a mí también para no hacer distinción y que yo no me sintiera desplazada. Con los años yo me volví más revoltosa y ella era más tranquila. Siempre ha sido más rubia que yo y más guapa, yo hacía de madre para ella y de profesora, ahí creo que empezó mi vocación, quería enseñarle.*

*En mis primeras Navidades, me dediqué a coger las bolas del árbol y rodarlas por el suelo. El día de Reyes me dejaron los regalos junto al abeto y mis padres me cuentan que me entretuve jugando con los envoltorios, dejando a un lado el trenecito desmontable con maderas coloreadas, el puzle de animales que se encajaban en un tablero y varios cuentos con sonidos de leones, tigres y elefantes.*

*Mi vida académica empezó desde muy pequeña, de los 2 a los 3 años estuve en la guardería “Chiquitín” y después fui al Colegio en el que cursé hasta*

*2º de Primaria incluido. Era muy pequeña y no conservo recuerdos, aunque si me acuerdo de mis dos mejores amigos de allí Maca y Javi.*

*Al terminar el verano de 1999, ocurrieron unos acontecimientos muy importantes en mi vida: cambio de casa y de colegio. La casa se nos había hecho pequeña para todos los miembros de la familia y nos fuimos a una nueva urbanización en Mirasierra, donde vivo actualmente. El cambio fue muy duro para mí, en la nueva casa no había niños y en la otra éramos una pandilla de 12 o 15, pero como el hermano de mi padre era el conserje de mi antigua finca a veces iba a verle y veía a mis amigos de allí, aunque ya no era lo mismo.*

*Dos semanas después, empecé mi nueva etapa en el colegio donde estuve hasta 6º de Primaria. Durante este tiempo mi madre siempre me ayudaba en las tareas que me mandaban en clase, y a estudiar para los exámenes. Recuerdo que las asignaturas que más me gustaban eran plástica y gimnasia; plástica me ha gustado siempre porque me encanta hacer manualidades; y la gimnasia porque siempre me ha gustado hacer deporte. También estaba apuntada a actividades extraescolares: gimnasia rítmica, ballet, baloncesto... pero mi deporte favorito era el fútbol.*

*Empecé de pequeña jugando al fútbol, desde equipos de barrio a equipos de primera categoría, finalmente lo deje hace dos años por una lesión. Me llevo de recuerdo la victoria del campeonato de Málaga con la Selección Madrileña de futbol, donde hice un buen torneo.*

*Mi afición por el Atlético de Madrid viene de familia porque mi padre y mi tío son de ese equipo, aunque ellos nunca influyeron sobre mi decisión de ser o no ser “atlética”. Mi amor por el Atlético de Madrid ha sido muy fuerte, cuando era pequeña al meter un gol me besaba el escudo. El Atleti es un sentimiento verdadero, si tuviera dinero iría todos los fines de semana al estadio.*

*A parte del fútbol tenía otras aficiones; jugar a la Nintendo 64, ver series como Oliver y Benji. Esto lo hacía cada tarde cuando llegaba del colegio mientras merendaba y antes de hacer los deberes. Me encantaba el juego del Snake que venía en el primer móvil que tuve, un Nokia, que estaba de moda por aquel entonces.*

*En julio de 2001 cuando yo tenía 8 años ocurrió una tragedia que me marcaría de por vida, mi abuelo Antonio murió. Esto ocurrió de manera inesperada para toda la familia, sobre todo para mí, que en ese momento me encontraba en un campamento de verano en Calpe. Mi padre vino a buscarme donde me dejaba el autobús y me monté en el coche. Le pregunté a dónde íbamos, dije que quería ir a ver al yayo al hospital. Él ha muerto, recuerdo que me eché a llorar, no me dejaron ir al cementerio, cosa que nunca entendí porque un abuelo es un abuelo.*

*Algunos años más tarde, mis padres decidieron hacer un viaje con destino a Disneyland Paris para celebrar el sexto cumpleaños de mi hermana. Allí estuvimos disfrutando de las atracciones y de nuestros personajes favoritos, sobre todo de Mickey y Minie, a los que les pedíamos autógrafos. Fueron días muy especiales de los que guardo un buen recuerdo. Aquí cierro la etapa de mi niñez la que he disfrutado mucho y la asocio con la palabra: felicidad.*

*A los 12 años me cambié al Instituto y comencé una nueva etapa de mi vida. Allí cursé desde 1º de la ESO hasta 2º de Bachillerato.*

*En esta época, hablo del 2005, pasé a Secundaria, fue una etapa muy complicada que coincide con otra etapa más complicada aún, la adolescencia. Me junte con amistades que no debía, los profesores no me ayudaron, las cosas en mi casa empeoraron porque mis padres empezaron a separarse, comencé a estudiar sola sin ayuda de mi madre. En tercero empezaron a quedarme asignaturas, era el motivo de muchas discusiones y conflictos en casa, a pesar de que en ningún momento pensé en dejar los estudios. Tuve fases de no estudiar porque no me daba la gana, que llegaba a los exámenes y los dejaba en blanco y no me importaba nada. Las discusiones eran continuas, mi padre siempre me machacaba diciendo tu eres una chica de sobresalientes y, yo le contestaba no te confundas, he sido pero las cosas han cambiado un montón, en ese momento era como no me exijas tanto que ahora no me apetece estudiar. Con mi madre, todos los meses casi llegábamos a las manos, nos sentábamos en la mesa de la cocina y yo llorando como una loca que no quería estudiar, mis padres hablándome bien pero jorobados, mi madre me decía que me estaba arruinando la vida, que iba a trabajar en el Opencor de la esquina y si me cogían. A lo mejor tenía veinte charlas al año y esas son las cosas que en*

*verdad me han hecho seguir para adelante porque mis padres se interesaban por mí. Esta situación se mantuvo entre los doce y los diecisiete años, momento en que empecé a cambiar un poquito, centrarme más, juntarme con otra gente y pensar más por mí misma.*

*En uno de estos conflictos, cuando cursaba cuarto de ESO estaba tan nerviosa que, me encendí un cigarrillo delante de mis padres, mi padre era el único que no sabía que fumaba. Él me quitó el cigarro de la boca y me preguntó “Marcia, ¿realmente fumas?”, le respondí “sí”, después se sentó, se puso la mano en la cara y se echó a llorar. En esos momentos, al verlo marchar al baño, yo no sabía qué hacer, mi madre reaccionó, le acompañó y le consoló. Volvió mi padre a la cocina y me hizo otra pregunta “¿Por qué fumas si sabes las consecuencias que tiene? ¿No te acuerdas que mi padre murió precisamente por fumar?”, yo me quedé callada, agaché la cabeza y le di la razón. A pesar de aquello a día de hoy sigo fumando. Mi padre perdió al suyo por culpa del tabaco, un cáncer de pulmón le quitó la vida con 49 años, yo no lo conocí y por ello no lo puedo sentir como abuelo.*

*Es el momento de que os hable de mi padre, es periodista, tiene un grupo de personas a su cargo y todos los años viaja varias veces a congresos y reuniones que se celebran en el mundo. Vive solo en un apartamento parecido a un loft, que tiene tres plantas y es muy acogedor.*

*Mis 14 años estuvieron marcados por dos hechos importantes para mí, uno bueno y uno malo. Empezaremos por el bueno, un cambio radical en mi vida; tenía la oreja izquierda de “soplillo”, me sentía acomplejada y cerrada, siempre llevaba diadema para ocultarla, aunque yo decía que era para que el pelo no se me echara a la cara cuando jugaba al fútbol. Ese mismo verano, me operé, cambié totalmente mi físico, mi forma de ser, mi personalidad... ¡por fin me quité el complejo!, al sentirme mejor conmigo misma, empecé a adelgazar y a cuidar más mi imagen, en definitiva, me arreglaba más.*

*Por otro lado, la parte negativa de esta etapa, el divorcio de mis padres que es muy duro para mí. Llevaban mal dos o tres años, aunque era muy niña yo lo notaba. Mi padre, al llegar a casa después del trabajo, saludaba a mi madre cariñosamente, la mimaba, le daba besos, la acariciaba... Poco a poco,*

*me di cuenta que estos gestos iban desapareciendo, la situación cambió, mi padre llegaba a casa y la saludaba con un simple beso en la mejilla, discutían a menudo, cada vez era más habitual que mi padre durmiese en el sofá; en casa se vivían momentos difíciles. Llegó el momento en el que me dijeron “nos vamos a divorciar”, recuerdo ese momento como si fuera ayer. Estaba en mi habitación y vinieron los dos a decírmelo. Mi padre se sentó en la mesa de estudio, mi madre a mi lado y yo sentada en la cama mirando a mi padre con pena y queriéndole decir “haz algo por favor, te está dejando”, ya que por aquel entonces pensaba que mi madre tenía la culpa de todo. Seguíamos hablando, mi madre hablaba y yo no le prestaba atención, solo me importaba como se sentía él, le abracé y le dije que no se preocupase, que yo iba a estar ahí y me iría con él. Creo que esto ha sido una de las cosas más dolorosas que he hecho a mi madre, aunque a las pocas horas recapacité, la pedí perdón y le dije “mamá esto va a seguir igual, no tengo porque irme a ningún sitio, esta es mi casa”.*

*Hablando de mi madre, os contaré más cosas de ella. Trabaja de administrativa en una empresa pública. El problema de trabajar en una empresa pública es la inestabilidad cuando hay cambio de gobierno, cambian los jefes y no sabes si se renovará a la plantilla.*

*A mí me afectó mucho el divorcio de mis padres, mi hermana no lo manifestó. Se lo contaron unos días después, y a mi parecer, ella no se comportó de la manera que debería de comportarse una niña cuando sus padres acaban de decirla que se van a separar.*

*Mi hermana se parece físicamente a mí, aunque tiene más cabeza que yo, pensé que en Secundaria tendría problemas con los estudios, igual que yo, pero no es así, ella está muy centrada en sus clases, es muy deportista y compagina su tiempo con el voleibol. Es una persona un poco pasiva, apenas tengo relación y confianza con ella, mira demasiado por su interés y yo, que soy la mayor, ya no aguanto ciertas cosas. Tenemos broncas en casa, sobre todo por el tema de la ropa, me coge mi ropa y ¡yo lo odio!, no usamos la misma talla y me la da de sí, es una egoísta. Mi madre, siempre nos pide que nos callemos, que no discutamos ni nos peguemos. Pese a todo, me gustaría mejorar la relación con ella, poder hablar de nuestras cosas, hacer planes juntas..., con su edad es imposible, ¡tiene un pavo horrible! Pero no todo es malo, en los momentos*

*difíciles es donde se demuestran las cosas y yo estoy ahí para ayudarla en lo que pueda. Hace poco ha sufrido una lesión en las cervicales, y esto la impide viajar con su equipo y jugar un campeonato muy relevante para ella, el de voleibol.*

*Me falta por nombrar a alguien muy importante en mi familia, ella es una más aunque no sea un ser humano, ¡mi perra Preci! Lleva 5 años en mi vida y se ha vuelto imprescindible, es más, me piden por cualquier circunstancia que abandone mi casa y sería lo primero que llevaría conmigo. Es de raza Maltesa, blanca y pequeña, como un bebé. No le gusta salir a la calle, y en parte soy la culpable, la he hecho muy casera. Hace unos años fue operada ya no puede tener “hijitos”.*

*Volviendo al tema de los estudios, en la ESO mis asignaturas favoritas fueron Educación Física y Matemáticas, la primera no me resultaba complicada, en cambio, la segunda era un reto para mí, me lo proponía y siempre acababa consiguiéndolo. En cambio, la historia me parecía una asignatura horrible, muy larga y complicada, pese a ello no quedaba otra que estudiar e intentar aprobarla. Terminé 4º de ESO sin problemas, no tuve que ir a septiembre a recuperar ninguna asignatura, esto me motivó para empezar con ganas bachillerato, me di cuenta que era capaz de superar todos los obstáculos que se me habían presentado hasta entonces.*

*Los obstáculos de los que hablo se formaron en mi adolescencia, he hecho pasar malos tragos a mi madre, todos los meses teníamos discusiones, me ha invitado dos veces a irme de casa, y he tenido que ir a vivir con mi padre durante un par de semanas. Él me hacía recapacitar, ver las cosas con claridad... volvía a casa y le pedía disculpas a mi madre y me perdonaba. La mayoría de estos conflictos eran provocados por los estudios porque al principio no estudiaba y los profesores llamaban a casa para hablar con mis padres, esto le molestaba mucho.*

*La relación que tengo con mis padres, a pesar de que a los dos les quiero mucho, es distinta con cada uno, mi padre es calmado; mi madre es impulsiva. Me gustaría que mi padre se viniese a vivir próximo a mi casa, se le ve con ganas porque no le gusta mucho el barrio en el que vive ahora, tiene el trabajo al*

*lado pero lo van a trasladar. Quiero que venga para poder verlo más veces, porque al estar separados no le veo tan a menudo como me gustaría, le veo un par de veces a la semana y en determinados eventos como ir de cena, ver jugar al Atleti, ir al cine...*

*Como ya he dicho, mi casa es grande, tiene tres habitaciones, un salón, una cocina, dos baños y una terraza. Mi habitación es la parte de la casa en la que más tiempo paso, la uso para estudiar y para el ocio (escuchar música, conectarme a internet, hablar por teléfono...), duermo con mi madre, odio dormir sola, desde pequeña he estado acostumbrada a pasar la noche acompañada, primero con mi hermana y ahora con mi madre.*

*Mi zona de estudio es una amplia mesa, con una lámpara, la impresora, el ordenador y un espacio para hacer las tareas. La usé mucho en la época de Secundaria, porque cuarto me costó bastante, acabé en junio y me motivó un poquito para decir si he podido con la ESO yo puedo, voy a hacer Bachillerato, voy a intentarlo.*

*Cuando entré en primero aprobé todas las asignaturas exceptuando matemáticas y lengua que las saqué en segundo; segundo de Bachillerato es uno de los cursos que más me ha costado y no lo olvidaré nunca, la asignatura más difícil para mí fue la historia pero acabé aprobándola.*

*A mediados de segundo de Bachillerato me fije en un chico de mi clase, Manu, con el que poco a poco empecé una relación y se convirtió en una de las personas más importantes de mi vida. Esta unión hizo que estuviera totalmente descentrada en los estudios ya que era mi primera pareja estable, porque no había encontrado a un chico que encajará con mi carácter hasta que apareció él. Mi relación con Manu duró nueve meses, hemos vivido muchos momentos juntos, algunos tristes como la muerte de su padre, otros muy felices como viajar juntos o cuando aprobé selectividad, fue mi gran apoyo. Las cosas no salen como uno quiere y acabé por dejar la relación, él tenía unos pensamientos, unas ideas que no iban acordes conmigo, llegó un momento que por mucho que quieras a una persona hay cosas que son imposibles de aguantar.*



*“Te perdono porque te quiero; pero me alejo porque me quiero” Me gustan mucho las frases significativas, Manu se tatuó una frase muy bonita de una canción “Cuore mato”, corazón fuerte, esa frase me gustaría que me definiera de aquí en adelante.*

*Llegaba septiembre de 2011, y se acercaba la selectividad... me presenté a matemáticas y lo aprobé con nota, ya me gustaban desde pequeña. Y en filosofía, me paso algo cuanto menos curioso, me entró Santo Tomás de Aquino y Marx con la mala suerte de que no me había preparado ninguno de los dos entonces puse “Aristóteles, dos puntos (:)” y le conté la filosofía de Aristóteles, al final saqué un 2,5 que me hizo aprobar la selectividad, fue la única asignatura que suspendí, porque economía, inglés y lengua también las aprobé. Mi nota final de selectividad fue un 5,2.*

*El día que nos dieron las notas me enviaron un mensaje al móvil, a las seis de la mañana, estaba durmiendo con mi madre y al leer la buena noticia, ella dio un brinco de la cama que casi tira a la perra, me dio muchos besos, abrazos y la enhorabuena. Más tarde llamé a mi padre y le dije que había aprobado con un 5,2 y él me contestó: ¿has estado todo el verano estudiando para sacar un 5,2? Ese comentario me sentó un poco mal, creo que podría haberse alegrado más.*

*Después de conocer los resultados mis amigos y yo decidimos irnos a celebrarlo. Todavía no os he contado nada de ellos y son una parte fundamental en mi vida, les conozco desde hace mucho tiempo y hemos entablado una amistad muy importante para mí, además de pasarlo muy bien con ellos en situaciones difíciles son un gran apoyo. Todas las semanas intento verlos aunque sea un rato en el parque para sacar a nuestros perros, así aprovechamos y charlamos. Salimos los sábados de fiesta, de compras y hacemos planes interesantes. ¿Qué porque son mis amigos? Porque en ellos encuentro lo que busco: cariño, fidelidad, respeto y amistad.*

*Cuando mis padres se separaron a la primera persona que llamé fue a mi mejor amiga en aquel momento, aunque ya no voy con ella. Cuando murió mi tío llamé a otra amiga, al igual que cuando murió el padre de mi ex novio también*

*estuvieron apoyándome... los amigos de verdad siempre están contigo, unos más que otros, pero no hace falta pedirlo.*

*He hecho nuevas amigas en la Universidad, pero si tengo que contar algo es siempre a mi amiga Alejandra, los verdaderos amigos se cuentan con los dedos de una mano y hay cosas que sólo saben ellos. Siempre tiendes a hacerte más fuerte delante de los demás, hay que tener una coraza para que no te vean mal y tampoco quieres ver mal a los de tu alrededor. Me gustaría ser más fuerte y que los problemas no me afectaran de la forma que me afectan.*

*Todos los días tienes que ser la misma, estar contenta, alegre y hacérselo ver a los demás, cuando sea maestra si tengo un día malo, no lo manifestaré dando malas contestaciones, los problemas personales hay que dejarlos a un lado al entrar a clase o ser profesora.*

*Para mí, llegar a la Universidad ha sido un logro muy importante y un paso más hacia mi madurez, me he vuelto más responsable, seria, aunque en algunos momentos soy despistada. Cuando tengo que estar centrada lo estoy y doy todo de mí. Veo todas mis tareas a través de la agenda, las empiezo dos o tres días antes, las realizo y las entrego al día. Estoy finalizando el primer curso de Grado en Educación Infantil y estoy muy contenta con el centro, como se dan las clases y en general con todo, pese a que en el primer cuatrimestre he tenido problemas, no graves, con uno de los profesores, nos exigía mucho para llevar a cabo las actividades sin habernos explicado los conocimientos necesarios que se requerían para realizar bien esa actividad y que eran nuevos para nosotros. El primer cuatrimestre estuve un poco floja, pero aun así aprobé todas con buena nota, menos psicología que me quedé a cuatro décimas del aprobado. La próxima vez empezaré a estudiar con más antelación.*

*Decido hacer magisterio más o menos en segundo de ESO. Desde pequeña se me han dado bien los niños, ya entonces cuidaba a mis primos pequeños, con los que siempre jugaba y les ayudaba, me gusta estar con ellos, tratarles, ayudarles, enseñarles e intentar que salgan adelante bien, les transmito buenas sensaciones, les tranquilizó, les gusta estar conmigo, y me gusta también educarles.*

*Opte por matricularme en el CESDB porque mi prima estudió aquí y salió bastante preparada y con trabajo. Elegí la especialidad de infantil porque quiero trabajar con niños pequeños, estoy pensando en hacer también el grado de primaria para tener más posibilidades laborales.*

*Mi abuela Maxi es, junto con mis padres y mi hermana, una de las personas más importantes de mi vida. Vive aquí al lado de la “Uni” y me bajo a verla, como está malita siempre se alegra mucho de verme, hablamos un rato, jugamos a las cartas,...*

*Mi familia y mis amigos me apoyaron desde el primer momento y me ayudaron a tener más clara la decisión. Mi madre está “super contenta” porque pensaba que no iba a llegar a nada, mi padre en principio un poco decepcionado porque quería que siguiese sus pasos, aunque ahora me apoya incondicionalmente, y mis amigos están orgullosos de que esté en la Universidad, porque ninguno lo está y me animan mucho.*

*Actualmente estoy realizando el curso de Monitor de Ocio y Tiempo Libre, tengo el curso de Socorrismo, estoy haciendo un curso de Técnico Sanitario. En un futuro me gustaría trabajar de profesora y de voluntaria en el Samur.*

*Me gustaría empezar a trabajar lo antes posible, pero primero quiero acabar mis estudios en la Universidad. Para mis gastos he trabajado de promotora en Carrefour hace unos meses, tuve que dejarlo porque me era imposible compaginar con las horas de clase y de estudio. Ahora mi disponibilidad es total para los estudios, quiero sacar la carrera con buenas notas y aprender bien los contenidos.*

*A día de hoy me queda mucho por aprender; poniendo intereses, atendiendo, haciendo las cosas bien... sí que podré ser una buena profesora. Me considero paciente, cariñosa con los niños, sería a la hora de hacer algo, comprometida a la hora de terminar las actividades... cualidades estas de una maestra. Soy humilde, la vida me ha enseñado a serlo. Me gustaría ser una profesora de modelo constructivista, cercana, dialogante, con ideas claras, no*

*tajante, comprometida en clase, debería de ser más seria y procurar expresarme mejor.*

*Actualmente la profesión de maestra quiero que sea mi futuro, pero siendo realistas pienso que con 50 años, después de haber estado 25 o 30 años con niños, puedo estar un poco cansada. Por eso tengo en mente la idea de fundar una escuela junto a otras compañeras ya que permite hacer tareas de gestión en el campo de la educación.*

*En esta universidad trabajamos mucho con los valores, los principales para mí son la familia, los amigos y el amor. Mi mayor virtud la responsabilidad; mientras que mi mayor defecto es el carácter, no todo iba a ser bueno... el mejor sentimiento que conozco es la felicidad, que lo relaciono con mi abuela, y el peor sentimiento, el odio.*

*Quiero sacar buenas notas en este curso, para el año que viene poder irme de Erasmus y espero no encontrar ningún problema a la hora de concedérmelo. Me encanta viajar, aparte de los viajes por España, he estado dos o tres veces en Londres y una en París. Me gustaría ir a Irlanda o algún otro lugar donde se hable el inglés, en los últimos años se ha hecho imprescindible para el trabajo de maestra, lo que veo muy bien. Si no sale bien, me apuntaré a una academia de inglés por mi cuenta, por otro lado tengo la opción de irme a Brighton (Londres) ya que mi prima vive allí, por lo que me ha contado fue allí sin dominar el idioma, ha encontrado trabajo de camarera, y ahora lo habla perfectamente.*

*Hasta aquí mis 18 años de vida, con altibajos pero siempre saliendo adelante, estoy orgullosa de no haber repetido ningún año y de haber llegado donde estoy. La mayoría de mis recuerdos escolares son positivos, tanto en los centros concertados como públicos, nunca he tenido problemas graves. Los mejores momentos la ESO y cuando aprobé el Bachillerato que me costó bastante. Recuerdos negativos algún problema con profesores que no supieron hacer bien las cosas. Los típicos profesores que han estudiado en la Universidad pensando que iban a ser ingenieros y ha resultado que han acabado de profesores, se encuentran insatisfechos de no ejercer lo que a ellos*

*les gusta y terminan pagándolo con los alumnos. Por lo demás, las relaciones con mi familia y entorno son buenas aunque aún me queda mucho por vivir.*

### 6.3 REBECA GUILLEN: HISTORIA DE UNA VIDA

*Nací un día de Julio de 1990, en Madrid, en el seno de una familia de clase media. Aunque cuente con 21 años de edad, son muchas mis vivencias, algunas muy felices y otras no tanto, pero todas y cada una de ellas, me han conducido hasta donde estoy ahora mismo, a ser la persona que hoy veis, con mis virtudes y mis defectos. Sin esas experiencias, sería otra persona, os lo aseguro. Por todo esto, pienso que para poder hablar de mí, primero tengo que hablar de mis orígenes, de mi familia, de mis padres. Puesto que sin ellos, hoy no sería quien soy.*

*Hace ya 47 años, en noviembre de 1965, nació en Vizcaya, un niño al que llamaron Borja. Dos años más tarde, en enero de 1967, nacería en Madrid, una niña a la que pondrían por nombre Esther. Sin saberlo, en ese momento nació una conexión interprovincial, que tomaría forma en el año 1985, es decir, 18 años más tarde en la Universidad Politécnica de Madrid, donde estos dos niños, ahora ya, jóvenes adultos, se conocieron estudiando ingeniería industrial. Nueve meses después de este encuentro, Borja y Esther se casaron, formando una nueva familia. Un duro acontecimiento, el fallecimiento de la madre de Esther, les lleva a establecer su domicilio en la residencia paterna. Unos meses después, en Marzo de 1989, aumenta la familia con el nacimiento de su primogénito. Poco tiempo después la familia, se mudó a una nueva residencia, no muy lejos del domicilio del abuelo. Como toda pareja recién casada, mis padres tuvieron unos comienzos algo complicados. Hay que entender que mi madre aún estaba estudiando, y que los ingresos que entraban en la economía familiar no eran muy elevados. Os estaréis preguntando, ¿por qué os cuento estos? Es sencillo, solo quiero hacer ver el espíritu de lucha que mis padres han demostrado desde bien jovencitos, y la forma que tienen de enfrentarse a la vida, no dan la espalda a los problemas, sino que los toman y los afrontan de frente, y es ese espíritu luchador el que más adelante nos transmitirán a nosotros, sus hijos.*

*Pero no nos desviemos de esta historia, como os decía antes, mis padres andaban un poco justos de dinero por aquella época, sobretodo, y como la mayoría de las familia, a final de mes. Es por ese motivo, por el que mis abuelos, ponían sus neveras a disposición de mis padres, para que tuviesen un “supermercado barato” donde poder hacer la compra. Fue durante esa época, cuando de repente, mi madre se empezó a sentir más cansada de lo normal, y también algo “revuelta”. ¿El motivo de este cansancio? Fui yo, me estaba empezando a formar dentro de ella.*

*Poquito tiempo después mi madre entendió lo que le estaba pasando jiba a ser mamá otra vez! Una alegría muy grande se apoderó de ella, pero acto seguido, otra emoción apagó este estado alegre, fue un sentimiento de miedo, de agobio, incluso yo diría que de pánico. Y es que de repente, pisó con los pies en el suelo, y se dio cuenta de que si ya les costaba llegar a fin de mes con un bebé, imaginaros con dos, ¡doble gasto! Porque no sé si lo sabéis, pero ni los pañales, ni la leche para los biberones son gratis...*

*Yo aún era un “proyecto” de bebé, debía ser del tamaño de una judía, pero sentía las emociones de mi madre. Yo quería decirle “mami, no tengas miedo” pero la verdad es que no me hizo falta, porque ¿recordáis lo que os dije antes de que mis padres eran unos luchadores natos? Pues bien, en seguida ese espíritu luchador se encargó de tranquilizarnos a todos, mis padres dejaron de sentir miedo, y volvieron a ese estado inicial de alegría y felicidad que les abordó cuando se enteraron de que su familia iba a crecer.*

*Nueve meses después de estos acontecimientos, por fin, llegué al mundo, en julio de 1990, dejaron de ser tres para ser cuatro, bueno, más bien dos, un medio y un cuarto. La situación no varió mucho, seguimos viviendo en la misma casa, y los cinturones de mis padres se tuvieron que apretar más. Pero no sé si conocéis ese refrán que dice “todo niño viene con un pan bajo el brazo”, y claro, yo no iba a ser menos. El pan que yo traje fue un trabajo para mi madre, eso sí, cuatro meses después de haber nacido, es que no quería separarme de mi mami tan pronto... por eso lo demoré un poco. Fue entonces, cuando mis padres pudieron soltarse un agujero más en sus cinturones y vivir un poco más holgados.*

*Yo ya estaba en sus vidas, en sus pensamientos, y en sus corazones, aquí incluyo también a mi hermano, el cual contaba con un añito y medio, y claro, su único deseo cada vez que me veía, era jugar conmigo, lo cual preocupaba mucho a mis padres, un bebé jugando a ser el hermano mayor, es una idea muy bonita, pero algo peligrosa en la práctica, porque sus bracitos no tienen aún la suficiente fuerza para sostenerme en ellos, por lo que mis padres no nos podían quitar los ojos de encima. Pero yo era feliz, me sentía protegida y querida.*

*Mi madre contaba ya con un trabajo, pero al igual que las penas, las alegrías tampoco vienen solas, y poco tiempo después mi padre también encontró otro trabajo mejor, portero de una finca, en donde ganaba unas 70.000 ptas. al mes. Esto generó una nueva mudanza, para mí, la primera de una lista que se vería engrosada más adelante. La nueva residencia familiar estaría en Avenida de América, en el mismo bloque de viviendas donde trabajaría mi padre.*

*Mis padres se hicieron cargo de la educación de mi hermano y de mí hasta el año 1992, cuando con tan solo dos añitos, me inscribieron en una guardería cercana a nuestra casa. Es probable que llegados a este momento os haya surgido una pregunta, estaréis pensando, ¿esta chica se ha olvidado de su bautizo! No, tranquilos, no me he olvidado de él, y es que no me bautizaron recién nacida. El porque es muy sencillo, mis padres decidieron no obligar a ninguno de sus hijos a formar parte de una comunidad religiosa, puesto que opinan que debemos ser nosotros mismos los que elijamos un camino u otro, y en el caso de querer formar parte de los bautizados por la Iglesia católica, seamos nosotros mismos los que caminemos hacia la pila bautismal siendo perfectamente conscientes de lo que estamos haciendo. Pero claro, diréis ¿Por qué no os bautizaron y sin embargo os llevan a una guardería, que simplemente por el nombre, denota unos ideales cristianos? Pues la respuesta es obvia, para poder elegir un camino u otro, tendremos que conocer dichos caminos, ¿no? Y que mejor momento que tener una primera toma de contacto con la religión católica que en la guardería, porque el hecho de que no nos bautizaran, no significa que mis padres no deseen que nos inculquen los ideales que predica*



*esta religión, así, el respeto, la tolerancia, la generosidad... han estado presentes en nuestras vidas desde la más tierna infancia.*

*Si os soy sincera, no tengo demasiados recuerdos de la guardería donde estuve, sé que mis maestras eran monjitas, y que acudía a ella con mi hermano, el cual siempre estaba pendiente de mí. Mi madre, no hace mucho, me contaba que Juancho era muy protector y generoso conmigo, siempre que le hacían cualquier regalo, por pequeño que fuese, siempre pedía otro para mí, porque en su cabecita, no podía entender que a él le diesen algo y a mí no, y si por un casual, no podía conseguir otro para mí, voluntariamente, compartía lo suyo conmigo. Los tres años siguientes pasaron sin grandes cambios, ni para mí, ni para nuestra estructura familiar.*

*En 1995, con 5 años de edad, nos cambiaron a mi hermano y a mí de centro. Nos inscribieron en un colegio público del barrio, también con ideales cristianos. Si habéis sido observadores, a mí todavía me faltaría cursar el último curso de infantil, pero mi hermano, al ser un año mayor que yo, tenía ya que empezar primaria, y como nos llevábamos tan bien, a mis padres les daba pena separarnos, por lo que decidieron cambiarnos a los dos a la vez. Aunque, por otro lado, la comodidad de llevarnos a los dos a la vez al colegio, también influyó bastante, y no solamente esto, sino que también contaban con la ventaja de que el colegio ofrecía una gran variedad de actividades extraescolares, y eso les permitía tenernos entretenidos y cuidados hasta que ellos regresaban de sus lugares de trabajo. A los dos nos inscribieron en dos actividades, judo, pienso yo que para cansarnos y que llegásemos a casa más relajados y no diésemos tanta guerra; y a inglés, para tomar contacto con otro idioma desde pequeñitos.*

*Fue ya en el nuevo colegio, cuando mi hermano y yo intercambiamos nuestros roles, ahora no era él el que cuidaba de mí, sino que más bien era yo la que estaba pendiente de él. Imagino que esto fue debido a que al ser chica, mi instinto de protección maternal se despertó en ese momento, y desde ese cambio, ejercí, no solo de compañera de juegos, sino que también un poco de madre, puesto que me preocupaba de las mismas cosas que mi madre, por ejemplo, el hecho de que no llegase tarde a sus actividades extraescolares, que se acordara de coger el kimono para judo, y cosas de ese tipo. Tomando poco a*

*poco las riendas de nuestra relación, se puede decir, que en cierta manera, dejé de ser la hermana pequeña, para convertirme en su “hermana mayor”.*

*El último día de colegio de primero de primaria, hicimos competiciones, campeonatos, etc. Fue muy divertido, ¡un día entero enfocado para los niños!, disfruté muchísimo. Nos hicieron una foto a todos los compañeros de clase, gracias a la cual recuerdo las caras de algunos de ellos, aunque, sinceramente, si me los encuentro por la calle, no los reconocería, porque ese verano nos volvimos a mudar, esta vez al este.*

*En un principio, me parecía muy interesante la idea de tener una casa nueva, pero poco a poco, empecé a ver las cosas no tan buenas... Cuando llegue allí, tenía la sensación de que faltaban casas, porque había muchas obras y muchos descampados. Luego escuche a mis padres decir que allí no había colegio, y pensé para mí ¿cómo que no hay colegio? ¿Y qué vamos a hacer Juancho y yo? Rápidamente me tranquilicé, porque mis padres me dijeron que no me iba a quedar sin ir al colegio, que muchos niños de los que allí vivían iban a un colegio de Vicálvaro, que ellos no me podrían llevar al colegio, sino que tendría que ir en un autobús con los demás niños, y que a eso lo llamaban ruta.*

*Todo esto supuso un gran cambio para mí, porque aunque era la segunda vez que me cambiaba de casa, era la primera en la que yo era consciente de lo que estaba ocurriendo. La verdad es que me considero muy afortunada, porque al tener un hermano con el que me llevo tan poca diferencia de edad, suavizó mucho estos cambios. Nunca tuve dificultad para hacer nuevos amigos, seguramente porque mi hermano me daba mucha seguridad, los nuevos amigos no eran sólo míos, también eran de él. Además, el hecho de acudir en ruta al colegio, nos facilitó la tarea de entablar amistad con los nuevos compañeros, puesto que como nos dijeron nuestros padres, la gran mayoría de los niños que vivían en Valdecervantes, iban a clase al mismo colegio al que íbamos nosotros.*

*Ahora, con más motivo, mis padres nos volvieron a inscribir en actividades extraescolares, los dos continuamos con judo y con el inglés, pero esta vez nos inscribieron en una extraescolar nueva, pintura, lo que nos permitía dar rienda suelta a nuestra imaginación, y a nuestra creatividad.*

*La estancia en este nuevo colegio fue muy corta, tan solo estude allí durante un año. Puesto que tercero de primaria lo cursé en otro colegio nuevo, vamos, que lo estrenábamos nosotros. El colegio público Valdecervantes, fue el primer colegio que se construyó en esa zona, por lo que no me supuso un gran esfuerzo el cambiarme de colegio esta vez, ya que todos los niños de la zona que asistíamos a clase en el Lepanto, nos cambiamos al nuevo colegio juntos y a la vez.*

*A pesar de estar en el mismo colegio, y compartir amigos, mi hermano y yo jugábamos con nuestros compañeros de clase, lo que nos permitió socializarnos con muchos más niños y niñas, pero eso no quita, que el uno no tuviera un ojo puesto en el otro, y si había cualquier problema salíamos corriendo a defendernos.*

*Durante esa época me sentía muy feliz y segura, el colegio era muy divertido, recuerdo un momento en particular, ¡vino la televisión al colegio! Todos los niños estábamos revolucionados y emocionados, la televisión acudía a nuestro colegio porque se había creado un proyecto pionero, la creación de nuestro propio huerto. En él cultivábamos todo tipo de verduras, las plantábamos nosotros mismos, las regábamos y cuidábamos, para después poder recolectarlas y llevarlas a casa súper orgullosos de nuestro trabajo. Era una sensación nueva, ver como de una insignificante semilla podía crecer un vegetal y sobretodo el hecho de que creciese gracias a nuestros cuidados, la sensación general era de gratificación, nos sentíamos importantes, teníamos una responsabilidad para con nuestro huerto, y el hecho de llevar a casa algo que tú, por tus propios medios habías creado, y compartirlo con tu familia te hacía sentir mayor.*

*Como ya he dicho, fue una época que recuerdo con mucho cariño, sobre todo porque ¡nuestra familia iba a crecer! Mis padres nos contaron a mi hermano y a mí que íbamos a tener un hermanito o hermanita, ¡qué emoción! ¡Un bebé en casa! El día 11 de junio de 1999, nació Borja, mi hermano pequeño. No sé cómo describir lo que sentía en ese momento, estaba muy ilusionada por tener un hermano pequeño, ahora sí que era una hermana mayor, y aunque solo contaba con 9 años de edad, me propuse ser la mejor hermana que podría tener.*

*Me lo pasaba genial con él, era como un muñequito pequeño y tierno, he de reconocer, que mi vida hoy en día no sería la misma sin él.*

*Avancemos un poco más en el tiempo, desplacémonos hasta el año 2001, ahora cuento con 11 años de edad, mi hermano Juancho tiene 12 y Borja 1 añito, hace cuatro años que vivimos en Valdecervantes y me encuentro a mitad de curso en sexto de primaria. Fue en este momento, cuando mis padres decidieron comprar un terreno en las Matas para edificar allí un chalecito. Así que, nos volvimos a mudar, no sé si lleváis la cuenta, pero por si acaso no es así, os recuerdo que vamos ya por la tercera mudanza que yo vivo. Pero no es todo tan sencillo, como decía antes, se compraron un terreno, que no una casa, por lo que iba a llevar algún tiempo el edificarla, así que mientras nuestra nueva casa se establecía sobre sus cimientos, nosotros cinco nos fuimos a vivir a Villalba.*

*Cada vez me costaba más mudarme, si os soy sincera, me daba pereza y cierto miedo el tener que conocer a gente nueva y tener que hacer nuevos amigos. Pero afortunadamente, tengo unos padres preocupados, que antes que yo, ya habían pensado en esos detalles, y para facilitarnos la tarea de adaptarnos, nos inscribieron directamente en un colegio público del norte de Madrid donde construirían mi nueva casa, así, cuando nos volviésemos a mudar nos ahorrarían el cambiarnos de colegio otra vez y tener que hacer nuevos amigos.*

*Este cambio me resulto mucho más duro que los anteriores, quizás porque ya era más mayor, y me enteraba más de las cosas que pasaban a mí alrededor. Pero lo que es cierto es que no me gusto dejar el colegio, porque justo en ese curso, había comenzado con una nueva asignatura que me gustaba mucho, arte manuales, que consistía en realizar con madera, juegos como el tres en raya, hacer las letras de tu nombre... fue entonces cuando me di cuenta de lo que se me daba bien, porque hasta entonces pensaba que no se me da bien nada, era una estudiante media, y según dice mi madre, me limitaba a la ley del mínimo esfuerzo, pero en esos talleres era feliz, descubrí que podía hacer cosas mejor que los demás, y esa sensación me gustaba, por primera vez sentía que destacaba, y francamente, tener que dejar atrás esa asignatura, con todo lo que ella me aportaba no me hacía demasiada gracia. Pero la vida es así, y mis*

*padres hacían lo que pensaban que era lo mejor para todos, así que me llene de valor y me enfrenté a mi nueva vida y a mi nuevo colegio.*

*En las Navidades de 2001 llegué a mi nuevo colegio, y esta fue la primera vez que Juancho no me acompañaba en un cambio de colegio. Él contaba ya con 12 años y estaba cursando primero de la E.S.O. por lo que se fue al instituto, al que al año siguiente iría yo también, pero el hecho que nos ocupa, es que mi hermano ya no me acompañaría en este cambio, esta vez no me sentía tan segura como en los cambios anteriores, ¿el por qué? Pues principalmente por el hecho de que el curso ya estaba empezado, por ejemplo, recuerdo que cuando llegué, la clase había preparado un amigo invisible con el motivo de la Navidad, pero claro, yo no podía participar, no tenía a quien regalar, ni quien me regalara a mí, y aunque parece una tontería, me hizo sentir vulnerable, yo era una niña con un único deseo, encajar en esa nueva clase, con esa gente tan distinta a mí, porque tenéis que tener en cuenta, que el ambiente era muy distinto al que yo conocía en los otros colegios, la gente de mi clase era muy distinta a mí, se podría decir que eran más “pijos” y yo sentía que no encajaba allí. Así que si a esa sensación de inadaptación le sumáis el hecho de sentirme excluida en los regalos del amigo invisible, pues... os podéis imaginar. Pero, afortunadamente, aún quedan buenos profesores que nos dan lecciones más allá de los libros, y recuerdo como el día del intercambio de regalos, el profesor que tenía me engañó diciendo que había llamado a la puerta y que por favor, me levantase para abrirla, obviamente, cuando la abrí no había nadie, así que me volví a sentar en mi sitio, y al coger mi mochila para sacar los libros y mi estuche me encontré con un peluche que el profesor había dejado ahí para mí. Como describir aquella sensación, ¡me hizo sentir genial! Ya no era la única que no tenía regalo, y había alguien en esa clase que se preocupaba por mí. Os parecerá una tontería, pero ya no me sentía tan apartada, sino que fue en ese momento cuando supe que acabaría encajando, y que seguramente, acabaría haciendo buenos amigos. Se puede decir que ese peluche me llenó, no solo de alegría, sino también de esperanza.*

*En el año 2002, acabé sexto de primaria, y cerré un ciclo de mi vida, la infancia, y he de decir que, a pesar de tanto cambio, me considero muy afortunada, pienso que he tenido una infancia muy feliz, he tenido el apoyo y el*

*respaldo de unos padres cariñosos y buenos, que nos han educado con unos principios morales basados en la sinceridad, el respeto y la libertad de expresión.*

*Así que, cerrada esta etapa de mi vida, continuo con mi siguiente paso, la Educación Secundaria Obligatoria. A pesar de ser un cambio más, no lo viví como tal, puesto que, aunque empecé en un nuevo centro, el IES Federico García Lorca, los compañeros de clase, eran los mismos que tenía en sexto de primaria. Fue durante la ESO, para ser más exactos, en el año 2004, cuando por fin terminaron nuestra casa del Pinar de las Rozas, así que, una vez más nos volvimos a mudar a esta casa. Pero no os preocupéis, porque ya no me cambio más de residencia, al menos por ahora. Imagino que algún día me independizaré, pero hasta que llegue ese momento, no tengo pensando volverme a cambiar de lugar de residencia, porque esta última ¡me encanta! Con piscinita, sin vecinos ruidos arriba... ¿qué más se puede pedir?*

*Pero bueno, no nos desviemos del tema, como decía, había empezado un nuevo ciclo en mi vida, mi adolescencia, y para ser sincera, he de decir que en esta etapa de mi vida, mi rendimiento académico, no se podía considerar ejemplar, puesto que, con franqueza, me limitaba a la ley del mínimo esfuerzo y siempre me tocaba “hincar los codos” en verano. Empezaba a vislumbrar mi futuro, me gustaban las asignaturas de tecnología, matemáticas, física; es decir, aquellas asignaturas que me suponían un desafío mental, buscar un porqué a las cosas; no me gustaba memorizar por memorizar. Así que me tomé la ESO y el Bachillerato como un mero trámite para llegar a mi objetivo, un Grado Superior en Desarrollo de Productos Electrónicos.*

*Pero no corramos tanto, el paso a la ESO es duro y en esta época me di cuenta de la importancia de tener un buen profesor. En primaria tuve un profesor de música, que en lugar de impartir clase, nos dejaba tiempo libre para hacer los deberes de otra asignatura y al llegar al instituto se daba por sentado que conocía la lectura musical y que tenía un cierto nivel en la materia. La verdad, que no tenía ni idea y no era la única, a muchos nos ocurría lo mismo, de repente el profesor partió de un nivel que no habíamos alcanzado y fuimos en picado.*

*Mi hermano pequeño, tuvo a este mismo profesor de música, y la historia se agravó. Este docente, escribió un libro de texto en el que hacía descripciones de niños de clase, apodándolos con nombres insultantes, como pequeña ballenita, en el que los protagonistas realizaban travesuras los días de semana que pasaba a incitar a los alumnos a hacer gamberradas para llamar la atención de sus padres. Estas historias parecen inofensivas, pero mi hermano y otros niños de clase, a través de la lectura comenzaron a repetir algunas de las travesuras y trastadas en el domicilio familias, Esta queja se realizó en otras familia. Al año siguiente al profesor lo cambiaron de clase pero no lo despidieron. Con esto pretendo transmitir lo que un mal profesor puede generar en un niño.*

*Pero afortunadamente, también tuve buenos profesores, recuerdo con cariño, una profesora de tercero de la ESO que me daba matemáticas, las planteaba como juegos, juegos de lógica y juegos de equipo. He de reconocer que no me gustaba trabajar en equipo, pero a pesar de todo me gustaba como llevaba las clases.*

*Siempre he ayudado y ayudo a mi hermano Borja con los deberes, me gustaría seguir el ejemplo de aquellos profesores y profesoras que me llegaron al corazón.*

*En el año 2006, terminé la ESO y empecé Bachillerato con la opción científico-tecnológica, esto no es demasiado sorprendente, ya que como he contado, me gustan más las ciencias que las letras por el desafío mental que suponen. Y seguramente os sorprenda, pero lo cursé en el mismo instituto, menos mal ¿verdad? Aunque para ser sincera, por mucho que me gustasen las ciencias, no me gustaba tener que memorizar las formulas, y la consecuencia de esto está clara, acabé repitiendo 1º de Bachillerato. ¡Vaya palo! ¡No me lo podía creer! La verdad es que me lo había buscado, pero no te lo terminas de creer hasta que no te ves en las listas... Me sentí francamente mal, no me gustan los cambios, iba a ser la mayor de la clase, y el resto de compañeros me iban a colgar la etiqueta de “la repetidora” y esa idea no me agradaba para nada, así que me puse a llorar con una congoja que no os podéis imaginar, mis amigos y amigas pasaban de curso y yo me quedaba atrás, además, al año siguiente, ellos terminarían segundo y se marcharían del instituto, y yo me quedaría sola,*

*por primera vez, sin mis amigos, no me gusta estar sola, me gusta tener a mi gente alrededor, pero se marchaban y yo me quedaba atrás. Pero mi angustia duró poco, Carlos un amigo de clase también repetía, pensé “¡menos mal! Ya no estaré sola”, así que aunque seguía disgustada por el miedo a la etiqueta, estaba considerablemente más tranquila. Luego descubrí que tampoco era para tanto, que los compañeros eran bastante majos, y que Chema estaba a mi lado.*

*Pero por si repetir no fuera poco, la adolescencia no es una etapa fácil para nadie, y yo no iba a ser menos, pero yo además, contaba con un agravante, a los 16 años, tuve una lesión de rodilla, el cartílago me iba desapareciendo, y tendría que haber caminado con muletas durante bastante tiempo, aunque la verdad es que las use cuatro días y las tuve que dejar, porque me hacía daño en las muñecas. Esto me incapacitó para hacer educación física, y deporte desde entonces, así como para usar zapatos de tacón, que aunque os parezca una tontería, para una adolescente, en la edad del pavo, y no muy alta, si supuso un cambio de hábitos al que me tuve que acostumbrar. Además, siempre he sido una chica a la que le gustan ciertos deportes, y en cierta manera, resulta frustrante, el hecho de ver a tus amigos patinando, jugando al hockey, y tú ahí, sentada mirando y muriéndote de envidia, viendo como ellos realizan las actividades que a ti más te gustan y tú limitándote a mirar, no fue nada fácil.*

*Pero para colmo, los problemas no terminan ahí, a los 17 años, a parte de los problemas de las rodillas, ya tenía las muñecas bastante debilitadas del esfuerzo de andar con las muletas, y por si fuera poco, me empezaron a dar una especie de movimientos involuntarios en las piernas, se me movían solas de repente y no podía controlarlo, era muy incómodo y enervante. Más tarde, con 18 años me diagnosticaron de mioclonías, es el nombre que los médicos le dan a estos movimientos involuntarios, que, a día de hoy, me continúan dando problemas. Me sentía rara, y asustada, aunque me agobiaba más la medicación que me mandaron que la propia mioclonía, ya que era a base de antiepilépticos, que me afectaban a mi carácter, e incluso me desmayaba. Encontré el apoyo de mi familia, tuve que cursar 2º de Bachillerato de pie en una mesa de dibujo, pues al estar de pie desaparecían los movimientos involuntarios en las rodillas; pero no por mucho tiempo pues aparecieron movimientos involuntarios en los*



*ojos. En estos momentos no tomo ninguna medicación, y mi madre y yo hemos llegado a la conclusión de que se trata de un problema de tipo nervioso, y cuando estoy en una situación de presión es cuando salen a la luz todos mis nervios.*

*He aprendido de mis padres, es a ser una trabajadora nata, y en el verano del 2008, a través de una vecina, me enteré de una vacante de sustitución de unos días como monitora de campamento, y allí que fui, sin título y sin formación, pero con muchas ganas y con la experiencia de haber cuidado de mi hermano pequeño desde chiquitín. Se me debió de dar bien, porque cuando terminé la baja me incluyeron en plantilla. Hasta ese momento, no me había planteado trabajar con niños, pero la sensación me gustó, me di cuenta de que no se me daba mal, repetía con los niños, muchos juegos que había hecho con mi hermano. Y hasta ahora, he trabajado ya en tres campamentos y en dos colegios.*

*Al margen de estos sucesos, el curso escolar 2008-2009 terminó, y aunque yo no terminé segundo de bachillerato, puesto que me quedan tres asignaturas suspensas, historia, lengua y filosofía, todas de letras; las cuales algún día las aprobaré y obtendré mi certificado. En ese momento, me presenté voluntaria para presentar la graduación, tenía que hablar delante de un montón de gente, padres, alumnos, profesores, e incluso ¡hasta delante del alcalde! Sentí miedo escénico y el aplauso final, me reconfortó e, hizo que los nervios pasados valieran la pena.*

*Al no tener terminado el bachillerato y no querer repetir comencé a preparar las pruebas de acceso al Grado Superior de Desarrollo de Productos Electrónicos (GSDPE). Quería investigar y montar mi propio robot. Lo conseguí, pues cuando quiero algo me esfuerzo y llego. Mi padre también hizo un Grado Superior, y ha trabajado de electricista autónomo, en estos momentos se dedica a dar clases de electricidad a niños con discapacidad auditiva, aunque el hecho de que mi madre fuese informática, también me influyó en esta decisión.*

*En el 2009 aprobé la prueba de acceso y me matriculé en una escuela profesional para cursar el GSDPE. Puedes imaginarte lo que supone un cambio, otro cambio más de centro, sólo éramos ocho alumnos en el curso, de los cuales*

*la única chica yo. ¡Casi me da un infarto! Pensé ¡no voy a clase! ¡No voy a clase! Mis compañeros no me trataron mal, exceptuando uno que comentó a mis espaldas que qué hacía yo ahí, que era un trabajo de hombres, que me fuese y les dejase hacerlo a ellos. El resto de mis compañeros fueron un gran apoyo.*

*Durante todo este tiempo he seguido trabajando en mis campamentos de verano. El trabajo con niños me hace feliz, me siento querida e importante. Disfruto mucho ejerciendo de monitora, tengo un pretexto para realizar las manualidades que tanto me ha gustado hacer.*

*De mi ciclo formativo nunca olvidaré lo que aprendí, sentí y viví, aunque lo que conservo es mi novio, tiene lo que más valoro, la sinceridad y cariño, lo sabe manifestar y me encanta su forma de ser. Me siento querida, apoyada y respaldada, y me lo ha demostrado desde el principio.*

*Pero los buenos momentos son efímeros, en el 2011 a mi hermano pequeño le descubrieron un angioma en el cerebelo, y le tuvieron que intervenir. Mis padres nos fueron dando la información con cuentagotas, en estos momentos me volví intolerante con la mentira, pues nos ocultaron la información hasta que no les quedó más remedio decírnoslo. El día anterior a la operación, me quedé a dormir en el hospital con él, me preguntó si le iba a doler mucho, fue en ese momento cuando me convertí en una adulta. Podía perder a mi hermano, la operación fue un éxito, no podéis imaginar lo que un hermano significa para mí. Mis padres, dentro de su preocupación, no nos desatendieron en ningún momento.*

*Las prácticas del Módulo, me desencantaron, esperaba algo más creativo y me resultó algo repetitivo, en lo que además tenía que hacer un gran esfuerzo físico, y no me veía con cincuenta años realizando dicha actividad, además aunque la electrónica me gustaba mucho, he de reconocer que es un “mundo de hombres”. En este tiempo algunos compañeros seguían pensando que una mujer no podía desempeñar bien este trabajo, aunque para soldar nos seleccionan más que a los hombres, dicen que somos más cuidadosas. En mi especialidad, en el trabajo de campo se necesita fuerza y fisiológicamente estamos en desigualdad y te discriminan por ser mujer. Comencé a cuestionarme mi futuro.*

*Continué con mi trabajo en las actividades extraescolares y en esos momentos me cuestioné la idea de estudiar magisterio, acudí a mis padres en busca de consejo, y mi sorpresa fue cuando me encontré con que mantenían opiniones dispares. Mi madre me animo a hacerlo, mientras que mi padre, opinaba que era un cambio demasiado drástico y radical el paso de electrónica a educación, me recomendaba que me lo pensase con más calma. En la actualidad, y mirando esta conversación con un poco de perspectiva, me hace mucha gracia un hecho en el que antes no había caído, y es que ¿os habéis dado cuenta quien me dice que es un cambio muy radical? ¡El que dejó su profesión de electricista autónomo, para convertirse en profesor! Ya sé que no fue una decisión tomada al azar, sino que fue generada por la crisis económica del momento, pero no negaréis ¡la cosa tiene gracia! Cuando esto lo comentaba con los padres de mis alumnos, todos me animaban a seguir adelante, me hicieron ver que me valoraban mucho como profesora.*

*Me decidí por estudiar magisterio, aunque primaria no me disgustaba, en infantil “tú eres la seño, su única seño” y los niños suelen recordar con más cariño a la profesora de infantil. Además, en esta etapa tienes una mayor influencia sobre ellos, y por mi experiencia influir para bien en la vida de una personita es muy gratificante. Es importante sentirte satisfecho del trabajo que realizas.*

*Elegí estudiar en el CESDB, quería convertirme en la maestra cercana que llega a los niños, tal y como llegaron a mi mis profesores de Atocha. Continúo sin bautizar, aunque comparto muchos de los ideales de la educación cristiana, me encantaría poder inculcar esos valores en las mentes de mis futuros niños.*

*Otro momento muy significativo en mi vida, fue en el verano de 2011, mi abuelo Julio, al que yo quería muchísimo, nos dejó, un cáncer de páncreas se lo llevó, no sin antes deteriorarle lentamente, viendo como poco a poco dejaba de ser el mismo, como se apagaba, como se consumía, hasta que finalmente estando en casa expiró.*

*Si tuviese que hacer una reflexión en voz alta sobre cómo ha sido mi vida hasta ahora, me reiteraría en lo que escribí al principio de esta historia, no*

*cambiaría absolutamente nada, porque hasta las cosas peores, como la hospitalización de mi hermano, me han influido positivamente, es ese momento maduré de golpe, y nos unimos mucho más de lo que ya de por sí estábamos. Me siento tremendamente orgullosa de la familia que tengo, ojala, el día de mañana yo pueda formar una familia como la mía. Soy buena, sincera y justa, trato a los demás como me gustaría que me trataran a mí. Me considero una fusión entre mi padre y mi madre, cariñosa y con carácter como mi madre y el ser manitas como mi padre.*

*Quiero seguir formándome además de infantil, Primaria, o Pedagogía, o algún máster, no soy conformista, y siempre quiero seguir mejorando.*

*Me veo casada con mi pareja actual, siendo madre, ojala fuesen gemelos para que se tengan siempre el uno al otro. Me encantaría reconciliarme con mi hermano, bueno, más bien, que él se reconciliase con nosotros, y todos juntos poder celebrar barbacoas en el jardín de casa.*



## 6.4 MENCHU, REENCUENTRO CON LA VOCACIÓN

*Nací en julio de 1983 en Madrid. Mi padre es coordinador de atención al cliente de la central de Renault y mi madre, enfermera de pediatría, le encantan los niños y siempre nos cuenta en casa anécdotas relacionadas con ellos.*

*En 1986, con 3 años, inicié la etapa escolar en el colegio, estuve desde Educación Infantil hasta segundo de la ESO, después pasé al instituto, donde continué los estudios desde tercero de la ESO hasta Bachillerato.*

*De la etapa de Educación Infantil, me acuerdo mucho de los profesores y de cuando nos llevaban de excursión, hacíamos muchas actividades, como por ejemplo: ir a la granja escuela; recoger hojas de los distintos árboles y con ellas hacíamos un cuaderno, clasificándolas según su forma, tamaño... En esta etapa me encantaba disfrazarme y aprovechaba cualquier oportunidad para hacerlo.*

*Me gustaba veranear en mi pueblo castellano, montar en bicicleta, aunque era un poco patosa. Todos los años, se realizaban tours con bicicletas, recorriendo los alrededores. Cuando cumplí siete años, me dejaron participar con mis primos, estaba muy ilusionada, incluso la noche anterior no pude dormir. Cuando llegó el día tan esperado, estábamos todos preparados para salir, al comenzar la carrera mis primos salieron rápidamente sin esperarme y me quedé sola llorando en la salida.*

*En mi etapa escolar tuve muchos profesores que me marcaron y me influyeron positivamente, sobre todo, recuerdo a una profesora de quinto de EGB, ésta se llamaba Caridad. Era una buena educadora y supo transmitir los valores y principios a los niños. Aunque también recuerdo con mucho cariño a otros, como por ejemplo a Miguel, mi profesor de música en cuarto de EGB, ya que éste transmitía a los niños el gusto por la música y les enseñaba a tocar distintos instrumentos, haciendo así las clases más amenas y entretenidas.*

*En este curso conocí a Evaristo, mi primer amor, jugaba con él en los recreos del cole. Este amor acabó pronto ya que apareció Álvaro, mi otro gran amor, que me duró cinco años.*

*El 3 de Mayo de 1992, hice mi Primera Comuni3n, pues me habían inculcado estos valores, además me hacía mucha ilusión estrenar vestido y así parecerme un poco más a una princesa. Uno de mis mejores regalos fue una cámara de fotos y, principalmente, que viniesen mis primos de Barcelona. Los días siguientes, me los pasé investigando el funcionamiento de la cámara y haciendo muchas fotos.*

*El 28 de Mayo de 1992 nació mi hermana. Al principio, todo el mundo pensaba que tendría muchos celos de ella, pero fue todo lo contrario. Siempre tuve un instinto de sobreprotección con ella, y a día de hoy lo sigo teniendo. Por las tardes se hacían cargo de nosotras mis abuelos, ya que mis padres estaban trabajando. Me gustaba mucho jugar con mi hermana a profesoras, ya que me encantaba mandar y siempre ejercía la función de docente.*

*Cuando tenía once años operaron a mi madre. Sentí mucho miedo y angustia porque creía que no volvería a verla. Este sentimiento continuó hasta que me dijeron que la operación había salido bien. A día de hoy, a veces, todavía recuerdo ese día.*

*A partir de sexto de EGB, empecé a tener pequeñas dificultades con algunas asignaturas y con los profesores, porque estos no se preocupaban de las personas que tenían ciertos problemas para comprender las asignaturas. Nunca se me dieron bien las matemáticas y la química, aunque con ayuda de clases particulares, conseguí aprobarlas. Por ello, cogí miedo a ciertos profesores y no quería ir a clase ya que en vez de ayudarme a comprender el temario, me ridiculizaban al salir a la pizarra. La situación en la que pasé más vergüenza en el colegio, fue un día que tuve que levantarme a hacer un ejercicio complicado y en vez de apoyarme para realizar este problema, el profesor me ridiculizó delante de toda la clase y mis compañeros empezaron a reírse de mí. Hoy, cuando me expongo a una situación parecida, aún siento vergüenza y tengo miedo.*

*En esta época no sólo experimenté esta situación negativa, sino que también en la clase de Educación Física, me hacían sentirme inferior, al compararme con el resto de mis compañeras tanto en estatura como en peso, debido a que era más bajita y delgada que las demás.*

*A mí me gustaba mucho bailar y en la etapa del colegio, siempre era elegida para realizar las coreografías de fin de curso. Más tarde, me apunté a clases de sevillanas. También participé en el grupo de teatro, siempre era la protagonista. Siempre pienso que tenía que haber sido artista. Entre mis muchas actividades extraescolares, también se encontraba la natación, realicé competiciones y me gustaban mucho, pero al empezar el instituto, los estudios se iban complicando y tuve que dejarlo.*

*En octavo de EGB, recuerdo mucho el viaje de fin de curso a Cáceres que realice con mis amigos, ya que era la primera vez que salía tanto tiempo. Visitamos muchos monumentos y mi recuerdo más divertido fue en el hotel a la hora de dormir.*

*De la época del colegio, no conservo ninguna amistad, ya que mis amigas se fueron a otros colegios y yo empecé tercero de ESO en el Instituto.*

*En la época del Instituto, empecé a salir con mis amigas, ir al cine, a tomar una Coca-Cola... Al principio, cuando llegué, me costó hacer amistades ya que era un poco tímida, pero enseguida tuve mi grupo de amigos y de esta etapa aún conservo algunas amigas. Uno de esos días después de dar una vuelta con una compañera, volviendo a casa, se nos acercaron dos niñas mal vestidas y sin motivos nos acorralaron en un callejón y nos empezaron a amenazar, escupir y a tirarnos del pelo. A partir de ese momento, yo cogí miedo a salir sola.*

*Fue un cambio muy brusco, los profesores dejaban más libertad y ya no estaban tan pendientes de los alumnos, además había muy mala organización. Bajé mi rendimiento escolar y empecé a suspender algunas asignaturas aunque siempre las lograba recuperar. Suspendí en junio y no me pude presentar a la Selectividad hasta septiembre, no la superé y estuve en una academia preparándola todo el año, y volví a suspender. Aquí me di cuenta de mi mala elección, ya que mis padres siempre quisieron que fuese a otro colegio, pero me empeñé en ir al instituto.*

*Mi sueño era ser enfermera pero para poder entrar a la Universidad necesitaba cierta nota, por lo que decidí acceder a través de un Ciclo Formativo*



*de Grado Superior. Para ello, inicié el de Nutrición y Dietética, pero me cansé muy pronto y lo dejé en el primer curso.*

*Empecé a desilusionarme por los estudios, porque no encontraba mi verdadera vocación. Seguí luchando por entrar en enfermería y por ello, empecé un Ciclo Formativo de Grado Superior en Imagen Integral, en esta decisión me influyó mucho mi tía ya que es esteticista. Al principio yo no estaba muy convencida, pero me empezó a gustar y lo conseguí acabar, haciendo las prácticas en un famoso centro de belleza. En ese centro, estaban contentos conmigo y me ofrecieron empleo, pero no lo acepté porque no me compensaba todo lo que trabajaba con el salario. Aun haciendo este ciclo y sacando buenas notas no conseguí acceder a la Universidad.*

*Me desilusioné con estudiar enfermería, por lo que intenté buscar trabajo en centros de belleza relacionados con mi formación. Trabajé, un periodo corto, de teleoperadora en la central de Renault. A través de una amiga de mi madre, que era directora de una cadena de gimnasios muy conocida, conseguí trabajo en la recepción de éste. Ha sido una de mis mejores etapas, allí he conocido a mis actuales compañeros y amigos. Desde el primer momento me gustó mi trabajo por lo que hoy en día sigo trabajando de recepcionista en este gimnasio.*

*A mis 23 años, me decidí sacar el carnet de conducir, ya que al estar trabajando tenía dinero para conseguirlo. El teórico me lo saqué a la primera, pero las complicaciones aparecieron en el práctico. Tuve que dar muchas clases prácticas y a muchas de ellas iba desmotivada porque creía que no iba a aprender nunca. La primera vez que me presenté al examen, suspendí a causa de los nervios, no vi un semáforo y me lo salté. Tenía muchas ganas de sacármelo para tener mi propio coche y no depender de nadie, y esto fue lo que me dio fuerzas para aprobar a la segunda. Hoy en día, me sigue estresando conducir en Madrid debido a los atascos y a la impaciencia de la gente.*

*Dos años más tarde, una compañera y yo decidimos hacer un curso de quiromasaje y masaje deportivo. El curso me gustó bastante hasta el punto de comprarme una camilla para practicar en casa con mis amigos y familiares. En este momento me planteé que quizás podría ser ese mi futuro y comencé fisioterapia. Al no poder acceder a Universidades públicas, pues no me daba la*

*nota, busqué una privada que se ajustara a mi economía. Comenzó una etapa dura ya que tenía que estudiar por las mañanas y trabajar por las tardes. Me esforzaba mucho pero no conseguía los resultados que quería, aún así aguanté tres años. Decidí dejarla, pues no sacaba nada, las asignaturas requerían mucho esfuerzo y trabajo para conseguir el aprobado y yo no disponía de tiempo suficiente. A esto se le suma una ruptura sentimental que me marcó mucho, ya que llevaba tres años con esa persona, y empecé a sufrir muchas crisis de ansiedad, llegando incluso a medicarme.*

*A mí siempre me habían gustado mucho los niños, lo llevaba dentro, aunque lo he sacado hace poco. De pequeña jugaba a los profesores, siempre ponía a mi hermana de alumna y yo hacía de profesora y le mandaba deberes. Me encantaba dar clase y esa es toda mi experiencia.*

*Este mismo año mi hermana empezó un Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil, no por vocación sino como pasarela para acceder a otra carrera, aunque ahora le gusta. Cuando acabe el módulo se va a pasar a mi carrera y vamos a montar una Escuela Infantil. Cada vez que ella me contaba experiencias de clase, sentía que yo también quería vivirlas.*

*Después de pensarlo mucho decidí iniciar los estudios del Grado de Maestro en Educación Infantil; en realidad nunca me había atrevido a hacerlos, porque la gente me había influenciado mucho en no elegir esa carrera, les parece una chorrada, que es muy fácil y te dicen que vas a estar pintando y coloreando. Una de las finalidades por las que quería hacerla, es ayudar a las personas que van peor en los estudios, y no cometer los mismos errores que hicieron conmigo.*

*Elegí el CESDB porque mi primo y un compañero del trabajo habían estudiado allí y siempre me hablaron muy bien de él. Hoy estoy muy contenta con mi elección y afirmo que esta es mi verdadera vocación, he encontrado mi verdadero camino. Mi familia me apoya y me dice: pues si te gusta para adelante. Amigos y conocidos me dicen que a ver si encuentro ya mi sitio, yo interiormente también lo pienso porque siempre estoy de un lado para otro, todos deseamos que esto sea lo definitivo.*

*De los profesores que he tenido a lo largo de mi formación, los que menos me han influido son los de la carrera y los que más los de los colegios, tanto para bien como para mal.*

*Después de contar mi vida académica y de alguno de mis traumas, quiero hablar de mis viajes, una de mis aficiones favoritas. En España he visitado Canarias, disfrutando de sus playas y del sol. Los carnavales de Cádiz, pues me encanta disfrazarme y disfrutar con mis amigos. En Fuerteventura estuve con una persona muy especial. Soy miedosa para los aviones, pues mi madre también lo es, aunque esto no es un impedimento para viajar fuera de España. Destaco el viaje de Roma, fui con una amiga, vimos muchos monumentos y disfrutamos de la gastronomía, pues me encanta la pasta. Se nos hizo algo pesado, ya que al ir en el mes de junio, pasamos muchísimo calor. Me encantó la Fontana de Trevi, íbamos todos los días a tirar la moneda. Lo que menos me gustó de Roma fue montar en metro porque olía muy mal. Lo recuerdo con cariño y volvería.*

*Otro viaje fue a Dublín con mis padres y mi hermana, todos teníamos ilusión de viajar fuera de España. Fue un gran viaje en familia, aunque no conservamos ningún recuerdo pues el último día nos robaron la cámara de fotos.*

*Mi sueño es ir a Nueva York, pasar allí una temporada o incluso quedarme a vivir. Pienso que es una ciudad muy interesante y bonita, siento curiosidad por visitar la ciudad que ha sido la protagonista escénica de la mayoría de las películas que he visto, paraíso de las compras donde visitar su monumento más famoso el Empire State.*

*Entre muchas de mis aficiones está la música, me gusta todo tipo de música aunque cuando salgo por ahí, la que más me gusta es la House. Voy a conciertos, recuerdo el de El Canto del Loco antes de separarse, al que fui con mi hermana. Cuando salgo de fiesta con mis amigos, me gusta ir a sitios en los que se escuche música comercial y reggaetón, ya que me encanta el baile y disfruto mucho con él. Una de las ilusiones que tengo es apuntarme con mis compañeros a clases de salsa, me da mucha envidia, pero hoy por hoy no tengo tiempo.*

*Soy una persona miedosa, siento temor de quedarme sola en casa, ya que hace unos años, al volver de vacaciones, nos encontramos la puerta abierta y la casa patas arriba. Al ver esto, sentí pánico y muchísimo miedo, no sabía si los ladrones podían seguir dentro. Lo pasamos muy mal, nos habían robado muchas cosas de valor con recuerdos sentimentales.*

*Además de este miedo a estar sola, también tengo miedo a los bichos y a los perros. De pequeña me gustaba mucho este animal, pero un día cuando fui a acariciar a uno, me mordió la mano, desde este día no me gustan y les tengo fobia. Los bichos no me gustan porque me dan asco, sobre todo las cucarachas. El animal que más me gusta es la tortuga, porque cuando era pequeña me regalaron dos galápagos en una pecera con una palmera muy bonita.*

*Soy constante, alegre y sobretodo tengo mucha fuerza de voluntad porque si no lo hubiese dejado todo, una persona respetuosa y muy empática, siempre me pongo en el lugar del otro, porque lo que no me gusta que me hagan a mí, tampoco lo quiero para los demás. Antes de actuar frente a una persona, intento pensar y reflexionar sobre lo que voy a hacer, para que ésta se sienta lo más cómoda posible. Además de esto, tengo un defecto, y es que soy muy negativa. Creo que esto me viene por todos los traumas que he tenido en la infancia, y aunque intento ser positiva, siempre termina aflorando lo negativo de cada situación.*

*Como anteriormente he dicho, desde hace seis años, trabajo de recepcionista en un gimnasio. Estoy en el departamento de atención al cliente de cara al público, mi función es comercial, mi trabajo consiste en dar información a las personas que están interesadas en utilizar las instalaciones, enseñárselas y convencerles para que se apunten. Estoy muy contenta en mi trabajo, me gusta el contacto con la gente; pero también tiene su lado negativo, pues también viene gente antipática. Esto me ha ayudado a tener mucha paciencia y templanza, a madurar, he superado la timidez, que he manifestado, ahora soy más sociable, mucho más extrovertida y mantengo buena relación con mis compañeros.*

*El estudiar y trabajar me resulta difícil compaginarlo, me cuesta sacar tiempo para cumplir con mis obligaciones académicas, a veces me siento*

*agobiada y me da ansiedad, aunque con fuerza de voluntad y sacrificándome puedo sacar la carrera adelante. Creo que continuaré con esta vida y dentro de unos años podré trabajar en lo que realmente me gusta, Educación Infantil; y así poder levantarme cada día con una sonrisa, al saber que voy a ver a esos pequeños que me van a hacer pasar unos momentos increíbles.*

*El interés por estudiar magisterio me viene del colegio, en esa época los profesores no me ayudaron mucho, siempre pensaba si yo fuera profesora ayudaría a los niños y sobre todo a los que les cuesta más. Siempre se me han dado mal las matemáticas, pues nunca he tenido a ningún profesor que me haya motivado, y que me haya dicho tienes que mejorar en esto, y me han dejado de lado. No considero que me deban apasionar las matemáticas, pero sí aprobarlas. ¿Por qué apruebo con un profesor que me motiva y que me ayuda a entenderlo? Desde mi experiencia muchos profesores nos marginan a los que no vamos bien. Creo que mi madre y mi hermana también han influido un poco en mi decisión por las cosas que me contaban.*

*Cuando termine lo primero que quiero hacer es aprender inglés, es una asignatura pendiente que tengo. Me gustaría pasar una temporada en Inglaterra, allí es donde se aprende, aunque no me guste nada el inglés. Me gustaría encontrar trabajo en la enseñanza.*

## 6.5 LETICIA Y EL APRECIO A LA VIDA

*Me llamo Leticia, soy una chica de 21 años, nací en agosto de 1990 en Madrid. Vivo con mis padres y mi perro Luki, en el barrio de Hortaleza.*

*La convivencia en casa es maravillosa, no tengo ningún tipo de problema, aunque a veces surja algún conflicto sin la mayor importancia. Me siento muy unida a mis padres, siempre he tenido una relación muy cercana y sin ellos sentiría un gran vacío en mi vida.*

*Tengo más afinidad con mi padre porque además hacemos muchísimas cosas juntos, sobre todos deportes, ahora mismo sólo practicamos natación y alguna vez montamos en bicicleta o vamos a pasear. Mi papi me aporta mucha, mucha ternura cuando me habla y mucha alegría. ¡Soy su niña pequeña! Mi madre me aporta más autoridad porque es más seria, pero es muy especial y me trata con mucho cariño.*

*También tengo dos hermanas que ya están independizadas, la mayor tiene 28 años, está casada y... ¡Está esperando su primer hijo! La mediana tiene 26 años y convive con su pareja. Hasta ahora, siempre he tenido más unión con mi hermana mediana, quizá por proximidad en la edad, pero actualmente tengo la misma afinidad con las dos. Tenemos muchos momentos de confidencias y siempre que tengo algún problema, no dudo en contárseles. Hay muchas cosas que me gusta compartir con mis hermanas como ir de compras, al teatro, a musicales...compartimos grandes momentos juntas.*

*Siempre he vivido en el mismo barrio, de niña me encantaba bajar al parque de mi urbanización en compañía de mis hermanas... ¡No podía separarme de ellas! Ahora que soy mayor me gusta mucho donde vivo porque me puedo desplazar fácilmente a cualquier sitio.*

*No me considero especialmente emprendedora, no es mi mayor cualidad, pero suelo conseguir las cosas que me propongo si me esfuerzo, creo que soy una persona muy capaz pero hay veces que soy un poco vaga, entonces me cuesta.*

*Mi mayor sueño es llegar a ser una buena profesora de Educación Infantil porque siempre me han gustado muchos los niños y tengo una buena relación con ellos, y poco a poco voy consiguiendo mi objetivo.*

*Soy tímida aunque me gusta conocer gente nueva porque sé que me pueden aportar muchas cosas, me cuesta intimar y admiro a las personas abiertas y divertidas.*

*Soy sociable con aquellos que me transmiten confianza. Busco la sinceridad y que si tiene algún tipo de problema lo hable directamente conmigo, siempre me relaciono con grupos pequeños, nunca con la masa. Conozco mucha gente, no los considero mis amigos. Me gustan los pequeños detalles, me siento mejor dando que recibiendo y soy amiga de mis amigos.*

*También soy muy cariñosa, me gusta demostrar mi afecto dando un montón de abrazos y besos a las personas más cercanas. Si no conozco me muestro de lo más reservada, en las muestras de afecto y las conversaciones son más triviales, sólo hablo de mi vida privada en un grupo reducido y de mi plena confianza. No me agrada informar sobre mis sentimientos o problemas, prefiero esconderlos, de esta forma nadie se compadecerá de mí o podrá juzgarme, me importa lo que puedan pensar los demás y prefiero omitirlo.*

*Algunos amigos dicen que me he fabricado una coraza para evitar que nada me afecte, no sé si me perderé algo por reaccionar así, de momento me merece la pena, me hace ser fuerte, poseo una gran capacidad de resiliencia.*

*No suelo enfadarme, pero me molesto con facilidad. Si me enfado, me siento frustrada y llena de rabia, me aíso y pienso en mis cosas, porque no quiero que nadie pague mi malhumor o decir cosas de las que me pueda arrepentir. Si tengo mucha confianza voy a hablar sobre el conflicto, cara a cara, después de haber reflexionado, el teléfono lo considero muy frío.*

*En mi tiempo libre, me gusta escuchar música, leer libros románticos y de ficción, ir al cine, ¡soy una auténtica fanática!, sobre todo disfruto con las películas románticas y de Disney, me las sé al pie de la letra.*

*Me fascina viajar, recuerdo un fin de semana que pasamos en Soria; fui con mis padres, mi hermana mediana y Luki. Mi hermana estaba pasando un momento difícil y decidimos salir de la rutina y tomarnos un descanso para ayudarla a superarlo, lo pasamos genial juntos. Suelo ir a sitios cercanos, porque le tengo verdadero pánico al avión. Creo que a raíz de los accidentes que han ido ocurriendo, cada vez tengo más miedo. Además comparto mi gran temor con mi padre y cuando nos juntamos se magnifica.*

*Últimamente no viajo mucho, mis compromisos con el Grado de Educación Infantil me hacen permanecer en Madrid, cuando acabe el curso haré otro viajecito... Pero antes de nada me gustaría explicar cómo he llegado hasta aquí.*

*De pequeña mis padres no me llevaron a ninguna escuela infantil, no sé si habrá influido en algo o no pero cuando empecé el colegio con 3 años, me costó un poco adaptarme. Comencé la etapa escolar en un colegio religioso al que he acudido durante la mayor parte de mi educación. Mis padres siempre me han proporcionado una educación católica, la comunión la hice en mi colegio.*

*Uno de los recuerdos que tengo de esta etapa, es el olor dulce, a galleta que se percibía en el aula. Si volviera a notar ese olor, seguro que me vendría a la mente aquella clase de infantil. Otro recuerdo significativo, era el círculo rojo que había en clase, donde nos sentábamos todos los días al comienzo de la jornada para realizar la Asamblea, en él nos enseñaron los números. También me acuerdo de las mesitas, del colorido del aula y figuras llamativas que allí había.*

*Me vienen a la memoria con inmenso cariño todos estos pequeños detalles, Pero no cuento con más recuerdos que los anteriormente mencionados, quizá por la temprana edad que tenía.*

*En primer curso de la etapa de infantil, me relacionaba bastante bien con el resto de los niños. Tenía una amiga con la que siempre me sentaba en el círculo rojo, se llamaba Cristina... recuerdo cuando nos conocimos, simplemente nos saludamos, pero este detalle fue muy agradable para mí. Hoy en día, no mantengo contacto con ninguna persona de esa época. Ha pasado mucho tiempo y cada uno hemos seguido un rumbo.*



*Mi profesora de primero de infantil, era muy dulce y agradable nos quería un montón y eso me encantaba. En segundo mi profesora, la madre Teresa, siempre nos castigaba y concretamente a mí me dejaba sola en clase cuando me daba miedo salir al patio. Incluso, llamó a mi madre para hablarle sobre el tema, le contó no solo que no quería salir al patio, sino también que no quería relacionarme, no recuerdo si por timidez o por miedo pero ¡Con ella nunca llegue a salir!*

*Superada la etapa escolar de Infantil, comencé la Educación Primaria. Tengo muchos recuerdos, en primero de primaria, tenía una profesora con la que no estaba nada contenta, la señorita Lucas, nos gritaba mucho y una vez me puso en ridículo delante de otros profesores porque hice mal un dibujo y quiso enseñarles a los demás lo mal que estaba, me marcó negativamente.*

*Me llevaba muy bien con mis compañeros, empecé a sentirme perteneciente a un grupo, tenía más amigos. Me acuerdo de Isabel, mi mejor amiga del cole desde el principio. En esta época perdimos un poco el contacto porque ella empezó a relacionarse con las “líderes” de clase, y a mí no me agradaba.*

*En mi infancia también hubo quien influyo positivamente, recuerdo a la señorita Pilar, mi profesora de segundo de primaria, tenía muchísima paciencia conmigo a pesar de lo llorona que yo era. He vivido un montón de experiencias, todos los días al acabar la tarea cantábamos una canción y aquellos que no terminábamos a tiempo, debíamos quedarnos un ratito más; yo siempre era una de ellas, y acababa llorando, Pilar tenía que quedarse para hablar con mi madre.*

*Podría contar otra anécdota muy graciosa; fuimos de excursión a la montaña, yo tenía ganas de ir al baño, me aguanté y aguanté, incluso cuando la profesora ofreció a todos los niños la opción de ir al servicio no dije nada, seguí aguantando porque era muy muy tímida y me daba vergüenza, aguanté tanto que terminó doliéndome la tripa y empecé a llorar. Cuando la maestra me preguntó por el motivo de mi angustia, no me quedó más remedio que explicárselo y lógicamente, me acompañó al cuarto de baño. Al volver a casa, le*

*explicó lo sucedido a mi madre. Hoy en día, cuando la Señorita Pilar y yo nos vemos, recordamos con agrado esta anécdota.*

*En tercero de primaria suspendí lengua y me pase todo el verano estudiando, el esfuerzo tuvo el efecto deseado porque en septiembre logre el aprobado. Me resultaba muy complicado y a medida que la dificultad de los conceptos aumentaba, más me costaba.*

*En quinto y sexto de primaria, cambiamos de maestra, casualmente la nueva era la madre de una amiga mía. Ella también tuvo mucha paciencia conmigo y siempre se alegraba de mis logros, sabía que me costaba muchísimo estudiar y seguía apoyándome.*

*Recuerdo las tardes de estudio con mi madre, explicándome diferentes áreas que no llegaba a comprender, sobre todo Conocimiento del Medio, o a mi padre haciéndome algunos dibujos para plástica. En esa época era muy vaga y si mis padres no me controlaban y ayudaban no cumplía con mis obligaciones, especialmente en los dos cursos finales de primaria. En sexto casi suspendo una asignatura, pero al final la saqué adelante. A pesar de las vicisitudes mencionadas en primaria, obtuve buenas calificaciones. Nunca realicé ninguna actividad extraescolar. Por las tardes me quedaba en casa estudiando, porque me hacía falta reforzar, pero me hubiese gustado ir a clases de inglés.*

*La Educación Secundaria Obligatoria fue una etapa positiva y negativa para mí. Positiva en relaciones sociales y negativa por mis malas calificaciones.*

*En 1º de la ESO cambiaron las clases, los profesores y los maestros. ¡Todo novedades! al principio, pensé que no congeniaría con nadie, nada más lejos de la realidad, los profesores nos marcaban donde y con quien debíamos sentarnos, me relacioné con varias chicas repetidoras Nos ubicaron al final de la clase, nos lo pasábamos tan bien que no prestábamos ni pizca de atención. Éramos una clase muy unida y divertida, lo pasé fenomenal.*

*Obtenía buenas calificaciones, pero al pasar a segundo empecé a empeorar. Estaba en la famosa “edad del pavo”, y como remate el colegio modificó su estructura, pasó de ser sólo para niñas, a ser mixto, lo cual significó una gran distracción para mí.*

*No sé si por compartir la jornada escolar con chicos o simplemente por llegar a una edad difícil. Yo tenía un complejo muy grande, e inseguridad en mí misma, porque estoy medio cegata y tenía que llevar gafas, pero no gafas de esas bonitas que hay ahora, sino de esas redondas con muchos colorines ¡Eran de culo de vaso! y no me gustaban, no iba a la moda. Otro desencadenante de mi complejo fue la rotura de uno de mis dientes, ¡No quería sonreír!, y estaba todo el día con la cabeza hacia abajo porque cuando hablaba, las personas me miraban la boca, o por lo menos esa era mi impresión. Hable con mi madre: Oye Mama llévame al dentista porque esto no puede ser.*

*Mi nueva imagen hizo que en 3º y 4º empezara a cambiar para mejor, pero siempre he tenido muchísimos complejos y siempre he sido súper insegura, muy muy insegura. Me tenía que poner guapa, y en esa etapa no estaba guapa, tenía las gafas, tenía una boca pez que no veas, y tenía un complejo muy muy grande, me sentía observada y ¡DIOS MIO!, tenía un complejo brutal. Por aquel entonces intentábamos aparentar más edad de la que teníamos, aunque con 12 años yo seguía jugando a las barbies, y no intentaba disimularlo, era muy infantil todavía. No quería crecer tan rápido como los demás, ¡yo iba a mi ritmo!*

*En tercero y cuarto de la ESO, comencé a relacionarme con un grupo de chicas mayores que yo, con ellas me divertía un montón y salíamos juntas (no a discotecas porque nunca me han llamado la atención). A raíz de dichos acontecimientos aumentó la seguridad que sentía hacia mí misma ¡Modifiqué hasta mi estilo de vestir! Conocer nuevas personas y abrirme al mundo exterior ha sido un gran desencadenante a la hora de decir que en esta etapa fui más feliz.*

*Mis calificaciones en secundaria no fueron muy buenas, más bien todo lo contrario. En segundo curso falleció mi abuelo, de forma inesperada. Fue muy significativo y creo que influyó en mi rendimiento, empecé a pegar un bajón brutal, pero brutal, llegué incluso a suspender siete asignaturas. Tenía mucha afinidad con él y para mí fue un momento muy duro. Mi grupo de iguales fue un gran apoyo, me ayudaron a superar el mal momento.*

*En las clases, no tenía como objetivo aprobar las asignaturas, mi actitud no mostraba el mínimo interés por nada relacionado con los estudios. En*

*segundo las relaciones fueron más complicadas, los compañeros era muy competitivos entre ellos, peleaban por sacar dieces, y realmente yo... como nunca se me han dado bien las asignaturas del cole, pues me conformaba con un cinco, entonces me aleje un poco de todo el mundo.*

*A pesar de que mis materias favoritas eran matemáticas, física y química, cuando en cuarto de la ESO, tuve que elegir entre ciencias o letras, tras mucho reflexionar, me decanté por letras, ya que tenía en mente estudiar Educación Infantil. Tenía facilidad para la asignatura de inglés aunque en segundo de la ESO me cambiaron de profesora y suspendí ¡no entendía su metodología! Me costó todas las navidades ponerme al día, pero una vez conseguido, obtenía unas buenísimas notas.*

*Tras aprobar la ESO, comencé a cursar bachillerato de ciencias sociales. Mis calificaciones no fueron demasiado buenas porque no estudiaba mucho, continuaba en la “edad del pavo”, yo era muy mala estudiante, pero mala... ¡muy mala!, aprobaba una o dos asignaturas y además en segundo de bachillerato me tuvieron que operar de un pequeño quiste que tenía debajo de la espalda y no pude acudir a clase durante un mes entero, no hice nada en esa época. Aunque no estuve hospitalizada debía guardar reposo, no podía sentarme correctamente y tenía que dormir boca abajo.*

*Mi amiga Isa, me transmitía las tareas diarias pero como estábamos un poco distanciadas no hacía hincapié en explicarme el contenido de la materia. Por tanto, sabía que tenía que hacer pero no como hacerlo, no entendía muchas cosas. Al perderme tantas clases, me costó mucho ponerme al día y mis calificaciones no resultaron satisfactorias. Mi inexistente motivación no ayudaba a mis progresos, no me gustaba nada de lo que estaba estudiando. Los profesores tampoco colaboraban en fomentar interés, ya que demostraban indiferencia ante mis dudas o problemas. Como siempre existía una excepción: mi profesor de matemáticas, era un gran maestro involucrado en el aprendizaje de sus alumnos, conecté enseguida con él.*

*Las chicas de mi clase poco a poco fueron mostrando comportamientos más competitivos, querían sacar la mejor nota ¡se frustraban si lograban*

*obtener un siete! Para mí esto era muy molesto porque yo me esforzaba bastante para conseguir un cinco.*

*Dichos acontecimientos influyeron notablemente para que no consiguiera aprobar, suspendí varias asignaturas lo que me llevó a repetir el 2º curso de bachillerato.*

*Cursé segundo de bachillerato por segunda vez, con mejores resultados. Cuando por fin lo aprobé, como recompensa y despedida, realizamos un viaje de fin de curso. Estuvimos en Venecia durante cinco días y lo pase genial, sobre todo el último día. Compartíamos hotel con unos chicos italianos, y estuvimos divirtiéndonos juntos. Lo más desagradable del viaje fue mi pánico a los aviones.*

*Al regresar del viaje tuve que recuperar las asignaturas pendientes de junio, si las aprobaba podría presentarme al examen de selectividad en septiembre. Me presente por filosofía, me preguntaron Kant y no pude defenderlo, no lo tenía bien preparado. No aprobé selectividad, puede que en parte fuera culpa mía, empecé a quedar más a menudo con mi pareja Álvaro, me costaba bastante centrarme a la hora de estudiar, no tenía ganas, era verano...*

*Me considero una persona influenciable, sabía que tenía una responsabilidad y actué sin darle la importancia que merecía, arrastrada por otras personas. Desde aquí cuando miro al pasado, pienso que no tuve una conducta adecuada, podría haber sacado una buena nota y no lo conseguí por dejarme llevar.*

*Para no tener un año perdido estudiando bachillerato, yo quería hacer algo, me matricule en el módulo y la verdad es que muy bien, yo siempre he sido una persona que no se quería meter al módulo, era como ¿modulo? Si eso no sirve para nada y me tuve que matricularme en el módulo... porque, si no, no iba a hacer nada.*

*Después de haber cursado el CFGSEI, me alegré muchísimo y me sirvió de gran ayuda para mi crecimiento personal y conceptual. En cierto modo estoy contenta de que los acontecimientos hayan surgido así, si hubiera aprobado la selectividad seguro que no me hubiera planteado cursar el modulo. Fue mi*

*primer contacto con el mundo infantil, aprendí innumerables recursos, técnicas, habilidades..., por ejemplo, cuando empecé no sabía cómo cambiar un pañal, y ahora ¡Soy una experta! Ahora soy educadora infantil... y estoy que no me lo creo.*

*Fue muy gratificante para mí estar presente en la evolución de los niños de cero a tres años, me fascinó y puedo asegurar que me ha servido para adquirir una mayor soltura con ellos y fomentar mi creatividad y mi paciencia. Sin duda, este periodo resultó inolvidable, fueron dos años increíbles. Siento que me ha abierto las puertas a al Grado de Educación Infantil. Mi vida social en el módulo mejoro indescriptiblemente, me relacionaba con tres compañeras, nos llevamos muy bien durante el módulo, pero poco a poco las relaciones se fueron deteriorando y actualmente no mantengo contacto con ninguna de ellas.*

*Por primera vez desde el comienzo de mi etapa escolar, aprobé todas las asignaturas y más aún, con muy buenas notas, creo firmemente que mi éxito se debía a la motivación e ilusión que depositaba en mis estudios. La organización del trabajo en esta época, donde desempeñaba un rol activo creativo y participativo.*

*El profesor que más me marcó fue Jorge, impartía Desarrollo cognitivo y motor; en el primer año, y Habilidades Sociales en el segundo. El día de mi graduación, no dudó en comentarles a mis padres lo contento que estaba conmigo, a pesar de que en un principio nos costó congeniar. Javi me hizo consciente de las habilidades y capacidades que poseía y me ayudó a desarrollarlas, me animó y en cierta manera me influenció en la elección de mi futuro universitario. Un recuerdo muy especial que tengo de él, es que cada vez que venía a clase, me decía “Buenos días bonita”.*

*Tras aprobar todas las materias del ciclo, durante tres meses tuve la oportunidad de realizar mis primeras prácticas. Se organizaban por quincenas, en cada una asistí a un aula diferente con su correspondiente maestra, que me servía de modelo y referencia para aprender lo máximo posible y sacar el mejor rendimiento. En la primera quincena estuve con niños de 2 años y en la segunda con los de 18 meses.*

*El comienzo de mis practicas pudo ser mejor de lo que fue, la tutora de aula y yo no pensábamos de igual modo, teníamos personalidades opuestas y yo no estaba de acuerdo con su metodología, pero lo acaté sin rechistar y me mantuve como observadora pasiva, puesto que no confiaba en mí y no permitía que participase en ninguna intervención educativa. En la siguiente quincena, la profesora de esta aula, era mucho más transigente, me marcaba unas pautas y dejaba que participase en las actividades con los alumnos. De este modo incorporé nuevos aprendizajes en el ámbito educativo y social, me sentí verdaderamente cómoda con ella. Según transcurría el tiempo de prácticas, fui añadiendo conocimientos y experiencias que me llevaron a ratificar que esta era mi profesión, ¡me encantaba lo que hacía!*

*Desde muy niña he querido trabajar en la educación de infantes. Hubo momentos durante mi recorrido estudiantil, en los que dudaba si realmente tendría las cualidades necesarias para este puesto, me he llegado a plantear prepararme para otros oficios, pero a medida que han ido pasando los años he ido reafirmando la confianza en mí misma, Ahora estoy segura de que el camino escogido es el idóneo para mí.*

*Elegí el CESDB porque me lo habían recomendado y las referencias que tenía eran fantásticas. Una amiga de mi hermana mayor estudió aquí y está encantada, y hasta ahora creo que he tomado una decisión de lo más acertada.*

*He aprendido a ver como positivos, aspectos que hace tiempo habría catalogado de negativos, como que los profesores sean exigentes, algo que me lleva a desear superarme día a día y, por si fuera poco, este centro marca el camino, me sirve de apoyo para no sentirme desamparada y sin saber qué hacer ni por dónde empezar. Estudiar aquí, me proporciona seguridad.*

*El Centro oferta actividades extraescolares, en un primer momento pensé en participar con el grupo de teatro, pero sinceramente, soy demasiado tímida y me crearía mucha ansiedad. También me interesan los cursos que se nos ofertan, hay algunos muy fascinantes, sé que realizaré más de uno, especialmente los orientados al área de Educación Infantil. Además toda mi vida he recibido una educación católica, y ahora estoy haciendo la DECA, aquí encajo perfectamente.*

*En este primer año de carrera, concretamente en el primer cuatrimestre, una de las profesoras más significativas para mí fue Graciela, por ser tan exigente, porque gracias a profesoras como ella me doy cuenta de la gran capacidad que tengo para resolver problemas por mí misma. Y en cuanto al segundo cuatrimestre prefiero opinar cuando acabe, no me parecería justo hacerlo sin haber vivido todas las experiencias posibles.*

*La relación con mis compañeros de clase es cordial, nos llevamos bien, lógicamente se forman grupos según afinidades. Yo he encajado perfectamente en uno de ellos y creo que mis compañeras podrán pasar a la categoría de buenas amigas. Me siento muy cómoda entre mis compañeras de grupo, nos complementamos bien personalmente y en la realización de trabajos, me considero una parte importante, puedo aportar muchas ideas. Estoy muy contenta y me encuentro mucho mejor cuando me relaciono únicamente con ellas, y el resto de compañeros, si no quiere tener trato conmigo ¿Por qué debo intentarlo?*

*Los resultados del primer cuatrimestre han sido bastante positivos. Se ha visto reflejado el esfuerzo en la realización de trabajos y actividades, he sido muy participativa y dinámica y nunca me he quedado con una duda. Siguiendo así me veo muy capacitada para obtener los mismos resultados este cuatrimestre.*

*Como complemento a mi carrera, me parece de gran importancia realizar algún curso de inglés, que me otorgase un certificado oficial. Se ha convertido en un requisito fundamental para solicitar un puesto en cualquier centro, si lo analizamos nos daremos cuenta que progresivamente aumenta el número de centros escolares bilingües.*

*Para concluir, quiero afirmar que, sé que pertenezco al mundo infantil. Algunas personas consideran que tengo un don con los niños, puede ser, tenemos muchas características en común. Me atrevo a afirmar que soy de lo más infantil. Soy muy madura pero muy niña, es una combinación un poco rara la que tengo, no me gustan las cosas que hace la gente normal, o sea no me gusta salir todos los fines de semana, pillarme un pedo que flipas, NO, no me gusta eso, me gusta estar más tranquilamente, y si tengo que estar una tarde*



*viendo películas Disney, veo una toda la tarde, porque soy así, soy muy infantil, muy niña, muy... y cada vez lo soy más.*

*Mi ilusión, mis ganas de pertenecer a este sector, mi entusiasmo por contribuir a algo tan importante como el desarrollo de los niños, y la felicidad que todo esto me aporta, me ha llevado al punto de no imaginarme en ningún otro ámbito laboral.*

*Me siento muy orgullosa de poder afirmar, que gracias a mi esfuerzo y dedicación, estoy cumpliendo los objetivos que un día me marqué y tengo la certeza que en un futuro próximo cumpliré mi mayor sueño: convertirme en una magnífica profesora.*

## 6.6 JANA, UNA VIDA CARGADA DE EMOCIONES

*Érase una vez una chica que iba a un colegio de chicas y un chico que solo iba a un colegio para chicos. Una noche de verano, durante la fiesta del Corpus Christi, mientras ella estaba con su pandilla de amigas se acercaron unos chicos muy atractivos. A ella le llamó la atención, Jorge, un chico alto, guapo, moreno y unos ojos muy bonitos.*

*A la vez que se fueron viendo durante el verano, se fueron conociendo y se enamoraron. Más tarde se casaron y tuvieron una beba, Jana. Nací en Andalucía un mes de septiembre del 1990, de donde procede toda mi familia.*

*Pero mis primeros días de vida no fueron los mejores para mis padres, ya que me diagnosticaron síndrome de Down debido a ciertos rasgos característicos de esos niños; mis ojos rasgados, estaba bastante gordita, etc. Y tras varias pruebas y muchas noches sin dormir mis padres, el médico llegó a la conclusión de que no padecía esa enfermedad. A los poquitos días de salir del hospital, volví a él para ingresarme por anginas e ictericia, así que mi abuela materna, María, me ponía en la ventana para que me diese el sol y así recuperarme.*

*En esa época, mis padres estaban viviendo separados debido al trabajo de mi padre en Cataluña como jefe de dependencia. Más tarde nos fuimos 11 meses a vivir con él y luego volvimos a Andalucía, mientras mis padres hacían todos los preparativos para la mudanza a un pueblo del sur de Madrid donde sigo viviendo actualmente.*

*Con un añito pude vivir los mejores Reyes Magos de mi vida. Mis padres me llevaron a una tienda enorme donde había muchísimos juguetes. Lo que más me llamó la atención fue una moto de color azul, en ese instante creí que escogí el mejor regalo posible, pero no. Cuando llegó el momento de abrir los regalos, yo abrí mi moto, pero más que la moto me gusto la caja en la que venía. En ese instante encontré mi juguete favorito. Al ver mi padre cómo me gustaba, le ató*

*una cuerda a la caja y me paseaba en ella. Tras un año, que fue lo que duró la caja, mi padre me trajo otra caja de Baylis.*

*Otro periodo importante de mi vida fue mi estancia en la guardería Arcoíris. Era bastante amplia, había mucho espacio para jugar, con ruedas de colores, dos toboganes y una piscina de arena con muchos juguetes. Las aulas tenían un espejo muy grande, mesas redondas con sillas de colores, una estantería con muchos juguetes y libros de fichas, una alfombra, muchísimos dibujos colgados en las paredes y un perchero con la foto de cada uno de la clase para reconocer nuestros abrigos.*

*Estuve en esa guardería desde los dos años aproximadamente. Mi madre me apuntó ya que tenía que trabajar y no podía quedarse conmigo. El primer día fue horrible y angustioso para ella porque pensaba que me iba a pasar el día llorando, que no iba a comer ni a dormir, que no me iba a relacionar con los demás de mi clase, que me iba a quedar sola, no iba a jugar, etc. A la hora de recogerme, se sorprendió porque el día no fue como había pensado. También se dio cuenta que era una niña muy rebelde; no me gustaba ponerme el babi ni siquiera en las clases de manualidades, donde nos ensuciábamos mucho.*

*Las profesoras se volcaban día tras días en los niños e intentaban sacar lo mejor de ellos, para que así estuviésemos todos al mismo nivel. Empezábamos y acabábamos la rutina del día cantando canciones infantiles tradicionales y antes de dormir la siesta siempre nos leían un cuento y nos cantaban una nana. Hacíamos juegos que favorecían el desarrollo de nuestra imaginación.*

*Fueron unos años muy bonitos, me encantaba ayudar a mi tutora con la limpieza, los materiales, me convertí en una niña trabajadora, despierta, entusiasta, cariñosa, sociable, todas las educadoras se volvían locas conmigo. Cuando llegaba siempre tenían una sonrisa preparada para mí, era un juguete para ellas.*

*Mi tutora era como mi segunda madre, me imponía las normas y se portaba muy bien conmigo, a pesar de mis trastadas, inundé dos veces el baño y se enfadó muchísimo conmigo. Siempre estaba ahí apoyándome en todo;*

*cuando me caía, ella estaba para curarme, cuando lloraba me secaba las lágrimas y cuando me aburría siempre tenía un cuento muy especial para leerme. Era un modelo a seguir.*

*Un educador infantil debe acompañar a sus alumnos, desde que empiezan su formación hasta que le sea posible, y a mí la suerte me acompaña. He tenido malas experiencias en el ámbito educativo, y ella siempre ha estado ahí para apoyarme en lo malo y lo bueno.*

*En esa época empecé a obsesionarme con los animales y los bichos. A mi madre no le hacía mucha gracia por algunas malas experiencias con ellos; cuando iba al parque me gustaba sentarme encima de los hormigueros para que las hormigas me subiesen por las piernas, me hacían muchas cosquillas, aunque mi madre no pensaban lo mismo. Para mi cumpleaños pedí una granja de hormigas, no me lo concedieron por las experiencias negativas que tuvieron mis padres con mis “inventos”, así que decidí coger el cajón de mi mesa y llenarlo de arena con todos los bichos del parque: zapateros, hormigas, salamandras, etc. Hasta que tuve la mala suerte de que salieron de mi cajón y se expandieron por toda la casa, intentaron ahuyentarlas pero no fue posible, pues los tenía bien alimentados con las galletas que les ponía todos los días.*

*Otra trastada, fue cuando mi madre se dejó unas tijeras a mano cuando vino a buscarme estaba muy callada y esto significa que la estaba organizando: me corté el pelo y para arreglármelo tuvo que cortármelo como un niño.*

*Mi afición por el baile empezó a los 3 añitos. Me apunté en sevillanas, ballet y gimnasia rítmica en una academia no muy lejos de casa, pero me di cuenta de que lo único que me gustaba eran las sevillanas.*

*Aun así nunca pude dejar de lado mis clases de sevillanas, donde conocí a Helena, mi pareja de baile y mi otra mitad. Pasábamos todo el día juntas, éramos unas amigas inseparables desde los 4 años a los 13. Pero un día, alguien, se la llevó y se la llevó para siempre. Le dio un derrame cerebral y en la operación fue cuando perdió la vida. Tras ese terrible momento no he sido capaz de volver a bailar en un tablao, ya que mi mejor amiga, aquella con la que*

*compartí todos mis temores, todos mis secretos, mis dudas, mis alegrías, mis tristezas, mis éxitos, etc. ya no estaba.*

*Se me vino el mundo encima y no tenía el valor suficiente para abrirle más mi corazón a nadie, no era capaz de entablar otra amistad como la que tuve con ella. A partir de ese momento decidí empezar a escribir un diario para desahogarme, para poder expresar lo que no podría contarle a nadie más. Era como mi amiga a la que le contaba mi día a día, mis sentimientos hacia las otras personas que odiaba y a las que quería. Me sentía muy bien al escribirlo. Después de ese diario empecé otro que cumplía la función de agenda, en el que escribía todas las actividades que llevaba a cabo, etc.*

*Otra de mis aficiones, sin duda, es la música. De chica mi madre me grababa cantando y luego le pedía que pusiera a la nena, y así me pasaban las horas escuchándome cantar.*

*Mi lugar de veraneo desde pequeña es Almuñécar, una de las playas que tiene Granada, y allí con tan solo 4 añitos aprendí a nadar. Era una tarde de verano en la playa, estaba mi madre con mis tías en las tumbonas y ya era hora de que saliera del agua, así que mi madre decidió darme a elegir: o bien me salía por mí misma, o bien me quitaba los manguitos y así no podría nadar, por lo que tendría que salirme. Pero lo que ella no se esperaba era que a pesar de no tener manguitos, yo salí nadando sin ningún problema. Aquí salieron a la luz dos aficiones más, que hoy día sigo practicando: buceo y pesca. Mi madre me apuntó a natación hasta los 8 años y a los 6 años ganaba mi primera competición de natación.*

*A los 6 años entré en un colegio, fue lo peor que pudieron hacer mis padres, ya que no sería, ni por asomo, la mejor época de mi vida. Allí me fui haciendo cada vez más pequeña, debido al trato de un profesor hacia mí; me insultaba y me humillaba ante mis compañeros, me pegaba y me castigaba. Todo esto me provocó mucha inseguridad, era retraída y desconfiada. Nunca llegué a entender por qué a mí, por qué me hacía todo aquello solo a mí. Para mí era un modelo más a seguir, pero ahora, echo la vista atrás a mis recuerdos y solo le recuerdo como un maltratador que lo único que necesitaba era ver sufrir a una inocente niña para él alcanzar su felicidad. Es patético, pero gracias a él*

*aprendí todo aquello que no debo hacer en un aula a mis alumnos. Todo esto conllevó una serie de consecuencias negativas en mi relación con mis compañeros de clase, ya que debido a ello ni se acercaban a mí; jugaba sola, ya que si jugaban conmigo el profesor les castigaba. Pero al salir de la escuela siempre les tenía ahí, conmigo. Solo podía preguntarme qué le había hecho yo a él para que su rencor hacia mí fuese tan grande. ¡Era horrible!*

*Aunque no todos los profesores eran así, mi profesora de inglés no se parecía en nada a ese profesor, era muy buena persona y gran profesional. Después de innumerables mañanas de sufrimiento, de ponerme enferma, no querer comer, no querer volver a esas clases donde solo me esperaba el diablo en persona, etc. mis padres se enteraron y lo primero que hicieron fue sacarme del colegio lo más rápido posible y meterme en otro, donde me encontré bastante a gusto.*

*Pero en aquella escuela, tanto los recursos didácticos, como las instalaciones y los profesores eran bastante pobres en calidad. Las aulas eran bastante pequeñas y teníamos un patio, donde solo había árboles y no era muy divertido en la época de las orugas, ya que no podíamos jugar fuera. Así que, nos llevaban a otro patio que era todo de asfalto, donde me caí un par de veces y llegué a casa con varias heridas, entre ellas el ojo morado. A pesar de todo, los profesores pasaban, estaban ahí por estar.*

*Después de ese colegio, estuve en otro donde permanecí desde 4º de Primaria hasta 4º de la ESO. Tenía unas instalaciones impresionantes: pista de fútbol, baloncesto, voleibol, tenis, hockey, piscina climatizada, polideportivo, 4 salas de ordenadores, comedor, etc. Sus aulas eran normales y los profesores increíbles. No puedo tener ninguna queja de ellos porque siempre han estado ahí para ayudarnos en nuestro desarrollo en la escuela. Con 16 años lo pase un poco mal, ya que me tocó una clase problemática, siempre con peleas y discusiones unas tras otras. Así los profesores me ayudaron junto a mi madre en todo momento.*

*Aquí viví mis mejores y “peores” momentos: mis conflictos, mis primeros amores, mis primeras malas notas, etc. Desde pequeña tuve muy claro mi objetivo en el futuro: ser veterinaria. Pero en el colegio me dijeron que no valía*

*para estudiar tanto, me aconsejaba que me metiese en algo que de verdad se me diese bien como la pintura.*

*Ahí todos mis compañeros que se enteraron de lo mal que lo pasé en el otro colegio me apoyaron en todo y nunca me dejaron sola. Sé que incluso hoy día puedo seguir contando con ellos en cualquier momento. Gracias a la estancia en ese centro, conocí a Leonor, mi mejor amiga incluso en la actualidad. Tiene dos años menos que yo y estaba en la clase de mi “primo” Néstor. Es como mi hermana, incluso tiene una habitación en mi casa, ya que pasa allí la mayor parte del tiempo.*

*Néstor para mí es como un primo, ya que sus padres han estado cuidándome desde que nací. Son muy amigos de mis padres, salen juntos, celebramos las navidades juntos, como si fuéramos una familia.*

*Otra profesora encantadora era Raquel, nos daba Lenguaje, se tuvo que ir del colegio antes de tiempo y nos dio una dedicatoria personalizada y firmada. En esa dedicatoria, me puso que iba a llegar muy lejos y que estaba muy orgullosa de mí. Realmente, para mí fue un gran apoyo, porque los profesores de allí no daban nada por nadie. Me ayudó mucho con mi problema de lenguaje, ya que desde 4º de Primaria lo iba arrastrando y no fue hasta quinto cuando nos tocó a ella de profesora. En mi opinión esta profesora es excelente. Una de las características a resaltar sería la vocación que tenía por su profesión y todo lo que se implicaba en ella. El día de mi graduación, a la cual yo no pude asistir, todos mis compañeros salieron corriendo hacia ella para saludarla.*

*Me gustaba la Historia, por su profesora, Araceli que era andaluza. A pesar de que esa asignatura nunca se me dio bien, con ella a base de trabajos y refuerzos la aprobé. Mi problema realmente era memorístico, ya que segundo, tercero y cuarto me volvió a quedar esta asignatura. Las ciencias se me daban medio bien. Por ejemplo la Química no se me daba bien pero la Física se me daba mejor. Lo que más me gustaba era ir al laboratorio a enredar, experimentar, etc. La Biología era otra de las asignaturas que me fascinaban, menos la parte de la Geología y las Matemáticas se me daban bastante bien.*

*Por esta época me di cuenta de uno de los problemas que podían afectar a mis suspensos, la Dislexia. Esto se observaba por ejemplo en Matemáticas, ya que confundía el 3 con el 9. Es algo que se agudiza cuando estoy nerviosa, me hago un lío y me bloqueo. Lo trataron muchos profesores conmigo, quien lo detectó fue Julia a los 5 o 6 años. Con este problema lo pasaba fatal sobre todo a la hora de leer en público, me tenían como la tonta de la clase que no sabía leer. Incluso me sentaba de las últimas filas de clase para esconderme y no me eligieran para leer y no se riesen de mí. Me decían que podía ser por nervios, ya que cuando me pongo nerviosa me bloqueo y me quedo en blanco.*

*A día de hoy es un problema que aún tengo, incluso yendo a un pedagogo no lo he superado del todo, continúo con mis problemas espaciales, este año me ofrecí voluntaria para ponerle la cola al burro y me costó mucho encontrarle. Hice un baile de flamenco en la Universidad con una compañera y me costó coger los pasos. Pero por suerte es algo que con paciencia, mucho esfuerzo y tiempo se supera.*

*Tenía una amiga que sacaba todo dieces, sin ningún problema. Se llamaba Candela y me apoyaba en el tema de los estudios. Y si no me ponía con ella me tenía que poner con mi madre, ya que yo sola no podía. Gracias a Carmen aprobé más de una asignatura, ya que estudiábamos juntas. Era mi mano derecha.*

*Sinceramente, yo me considero que soy mala estudiante y que me cuesta estudiar más unas partes que otras, como a todo el mundo. A mí lo que mejor se me daba eran las asignaturas relacionadas con la creatividad, con la manualidad, pero la teoría pura y dura me cuesta mucho más, ya que no me quedo tan fácil con los conceptos.*

*Y qué decir de los profesores que suspendí su asignatura. Había una profesora, de Filosofía, que tenía un gran problema, ya que le gustaban las chicas y los alumnos se dedicaban a quemarle el coche. Supongo que por eso era tan estricta en las clases. Sus clases eran muy estresantes, no te daba tiempo a coger los apuntes porque hablaba muy rápido. Por una parte entiendo su postura porque no se portaron muy bien con ella, si yo fuese ella me hubiese ido hace mucho.*



*De viaje de fin de ESO, nos fuimos de crucero por el Mediterráneo, era bastante caro, tuve que vender muchos bombones y gracias a amistades de mis padres conseguí venderlos todos. Visitamos Túnez y allí en un mercadillo compré una tortuga de bajo precio, le puse de nombre Flamenca, ya que el barco se llamaba 'New Flamenco'. El momento de pasar la aduana fue un poco angustioso, me la metí en el bolsillo para que no me pillaran con ella y me la quitasen.*

*Quería tener un perro pero siempre he tenido problemas con mi madre pues a ella no le gustaba, logré convencerla, ya que así podría acompañarme el mayor tiempo de mi vida. Teníamos unos vecinos detrás de mi casa que regalaban unos perritos, al entrar en el piso un perro canela y blanco me mordisqueó los cordones de la zapatilla. Era muy simpático, travieso, divertido, muy inteligente, juguetón y su devoción es ir al campo. Le puse de nombre Lucky. Es un chucho, cruce de Podenco, Perdiguero y Pointer. Hemos compartido muchos momentos, el día que estoy mala se queda a mi lado hasta que me recupero, cuando me quedo sola me sigue a todas partes para que no me asuste, es mi guardaespaldas y mi paño de lágrimas, siempre está ahí para consolarme. Aunque siempre me cuida él, a veces soy yo la que tengo que estar pendiente de él porque una vez cogió leishmaniosis (enfermedad transmitida por la picadura de mosquitos y afecta tanto a perros como a humanos). Tengo que estar pendiente por si le aparece de nuevo. Siempre ha sido uno más en la familia.*

*Flamenca es una tortuga increíble, juega todo lo posible con Lucky y devora todo lo que hay en su camino. Cada niño que entra en casa le encanta cogerla porque no muerde. Cuando llega el invierno, Flamenca se entierra y no sabemos dónde se mete, y cuando empieza el calor de verano sale de su 'guarida' y se queda por el jardín, aunque no le hace mucha gracia el agua de la piscina.*

*Sin duda alguna, otra de mis aficiones es la pintura, pero nunca me lo planteé como profesión. Por ello decidí irme a estudiar al Instituto de Aranjuez, donde podía hacer el bachillerato de arte que tanto deseaba. Era bastante viejo y sus aulas muy pequeñas, pero aun así disponía de varias aulas de pintura, escultura, informática y teatro. Las personas con las que me relacionaba era*

*encantadoras, estábamos todos muy unidos, aunque siempre alguno que otro la pifiaba.*

*Allí perdí dos magníficos años de mi vida, conocí a una persona con la cual no me siento orgullosa de haber compartido momentos de mi vida, por añadidura me quedó dos veces Filosofía, Inglés y Lengua, pero a pesar de todo aprobé todas las asignaturas relacionadas con artes. La verdad era que aunque era lo que soñaba, no tenía fuerzas para seguir adelante por motivos que no quiero recordar.*

*Mi profesora de volumen me gustaba mucho, no era como el resto de profesores que solo hablaban y hablaban, ella era innovadora y muy creativa. Siempre estaba de buen humor, haciéndonos bromas, nos traía comida a clase, en definitiva, era una más entre nosotros. Una vez, nos dejó tema libre para hacer la escultura que quisiéramos. Yo decidí hacer un perrito de las praderas, era mi animal favorito, tardé dos meses, al verlo me sentí satisfecha, contenta y orgullosa con el trabajo realizado. Montamos algunas exposiciones de nuestras obras de arte y muchas de ellas fueron compradas.*

*Ese año repetí, no porque no se me diese bien estudiar, sino porque no iba a clase. El primer semestre me costó mucho y fue el segundo cuando decidí ponerme las pilas y pasarme en casa horas y horas estudiando para nada, porque ni así logré sacarlo.*

*Durante esos dos años de bachillerato trabajé como voluntaria en un centro de adopción canina. Aportaba dinero para su alimentación, les buscábamos una familia y me encargaba de sus cuidados día tras día. Allí pude ver y oír historias terroríficas vividas por algunos animales que jamás olvidaré, y ellos por desgracia tampoco. Eran débiles, buenos y tan cariñosos que no se merecían esos dueños que les hacían sufrir tanto. Fueron momentos gratificantes de mi vida, no me pagaran nada pero disfrutaba allí e intentaba ayudar en la medida de lo posible a darles un buen hogar y muchísimo cariño. Nunca podré olvidar el momento de mi llegada a la asociación cuando todos los perros movían los rabos de alegría al verme, para darles de comer, de beber o para que les sacara a pasear, ya que disfrutaban y se sentían especiales.*

*En mi casa acogí a varios gatos durante un tiempo porque no se podía tener en el voluntariado, ya que las instalaciones no estaban preparadas para ellos. Lo pase bastante mal, ya que al empezar el tercer año cerraron el voluntariado, pero gracias a Dios nos dio tiempo a darles un hogar a todos los perros y hoy en día nos mandan fotos de cada uno de ellos felices con sus respectivos amos.*

*Después de ver que mi futuro en el arte no iba a ser lo mejor, decidí meterme a estudiar un grado medio de Administración de Empresa en un nuevo Colegio. Mi profesora, Raquel, era una persona indescriptible, maleducada y prepotente. Me suspendió todas las asignaturas, aun sabiendo que las tenía aprobadas, ya que mi madre es administrativa y fue a revisar mis exámenes y vio que estaba todo aprobado. Los números era algo que se me daba bastante bien así que fue cuando mi madre decidió hablar con ella porque no veía normal lo que estaba pasando. Esa profesora tenía un par de alumnos que eran como sus favoritos que sin estudiar aprobaban, es más, ella siempre decía ‘aquí aprobará solo quien me caiga bien, y llevaba toda la razón porque solo aprobaban sus favoritos.*

*Solo aprobé una asignatura. Esa profesora era muy abierta y siempre nos daba facilidades para aprobar. Siempre nos estaba ayudando, nos explicaba todo cuanto hiciese falta, etc. Para mí fue una de las asignaturas que más fácil me resultó de aprobar, en ambos grados, ya que coincidió la misma profesora. Pero todo cambió cuando ocurrieron unos temas referidos a mi padre y a su marido en la empresa de ferrocarril, lugar donde ambos trabajaban, y debido a ello empezó a querer bajarme la nota. Me sacaba todos los días de clase para decirme que no valía para nada y que por mí misma no cumpliría mis objetivos. Más adelante, volví al centro para hacer el grado superior de Educación Infantil y cuando me la encontraba por los pasillos me tenía en un pedestal, cosa que yo no entendí jamás.*

*El colegio tenía unas instalaciones bastante amplias, era una cooperativa y su actividad educativa se extendía de 0 a 16 años, es decir, desde recién nacidos hasta terminar la educación secundaria obligatoria.*

*Allí pasé muy buenos momentos y encontré muy buenas amigas con las que aún tengo relación como Imane, Estrella, Leonor y Marta. Mi peor día fue un día que hicieron en clase un juego que consistía en poner en un folio la persona que te gusta, tu novio, etc. Cuando vi mi nombre escrito ya pensé que estaban de cachondeo, pero resultó no ser una broma; mi compañera de clase se me declaró al terminar la clase. Con ella siempre tuve muy buena relación, cuando llegaba por la mañana siempre nos saludábamos con un beso y un abrazo, claro supongo, que eso fue lo que le creó falsas esperanzas.*

*Cuando llegó el período de las prácticas, decidí empezar a estudiar para la prueba de acceso al grado superior. En esas prácticas me di cuenta que los altos cargos se quedaban con cosas que no les pertenecía, que pasaban el día criticándose y me tocaba a mí hacerlo todo, solo por el hecho de ser la becaria.*

*Con el paso del tiempo me fui dando cuenta de que los niños me apasionaban, me quedaba mirándoles atenta lo que hacían y lo que no, cómo reaccionaban ante una serie de circunstancias, etc. Y con el nacimiento de Carmencita, la hija de una amiga de mi madre, me di cuenta de mi verdadera vocación. Además, cuando echaba la vista atrás recordaba aquellos profesores que sí fueron un ejemplo a seguir, como Lola, quería ser como ella: soñadora, ilusionada por su trabajo, innovadora y creativa. Iba a verla y veía cuál era el trato que tenía con sus alumnos, cómo se esforzaba por convertir a esos niños en mejores personas, cómo luchaba cada día por sacarlos adelante, etc.*

*Así que fui a pedirle consejo, y estaba como siempre muy orgullosa de mí. Me dijo que todo saldría bien, que de verdad valía para eso y para todo lo que quisiese, y que por muchos obstáculos que me hubiese puesto la vida llegaría muy lejos.*

*Esto me hizo reflexionar muchas cosas, lo primero que hay que perseguir siempre el sueño que tienes por mucho que te cueste conseguirlo. Lo segundo, que por una serie de personas que no den un duro por ti no puedes venirte abajo y tienes que intentar luchar con más fuerza por aquello que de verdad te importa. Y lo tercero, y no por ello menos importante, es que hay mil educadores pero sólo una persona que te acompaña durante todos los años de tu vida y te*

*aconseja en todo lo que puede, te ayuda y no te juzga en ninguno de tus actos, no es simplemente un educador, es un modelo a seguir.*

*Así que volví a mi antiguo colegio para empezar mi Grado Superior en Educación Infantil. Allí me encontré compañeras con las que aun mantengo el contacto, pero lo que más me impresionó fue la escasez de los chicos en mi clase. Era una clase tan normal como otra, en la que todas las compañeras estábamos muy unidas. Fueron dos años en los que tuve muchas experiencias que me sirvieron y me servirán para lo largo de la vida.*

*En esa clase, a pesar de las buenas relaciones que tenía con la gran mayoría me di cuenta de que no todas tenían ese don especial que hace falta para ser educadora, y sobre todo de Infantil. Se pasaban el día discutiendo con los profesores y compañeras del centro. Notaba mucha rivalidad en ellas y eso me dio más fuerza y seguridad en mi misma para convertirme en mejor educadora y persona.*

*Las prácticas las empecé en el segundo y último año del módulo. Allí vi situaciones espeluznantes que me causaron sufrimiento, como el hecho de ver a esas educadoras maltratando a esos pobres niños inocentes, poniéndolos en ridículo delante del resto de la clase. Por ejemplo, cuando se hacían sus necesidades fisiológicas encima ellas les bajaban los pantalones y los paseaban por toda la escuela y el resto riéndose de ellos. Yo solo podía cuestionarme el por qué cogieron esa profesión habiendo todas las que hay, ya que en esta se necesita un nivel de delicadeza.*

*En esta época pase buenos y malos momentos. El primer año en el módulo de Educación Infantil conocí a una chica llamada Mónica, a la que todo el mundo excluía por su forma de ser. Pero yo creo que no se debe juzgar a la gente sin conocerla, así que decidí relacionarme con ella y conocerla mejor. Lo que no sabía era el error que estaba cometiendo, ya que al juntarme con ella me aislé de mis compañeras de clase y de mi expareja. Era posesiva, ya que quería que estuviese con ella las 24 horas del día, caprichosa, manipuladora, hacía lo que quería con todo el mundo. Me presentó a su pandilla de amigos con los cuales congenié muy bien y no le hizo mucha gracia, por lo que me insultaba y me ponía en evidencia delante de sus amigos para así separarnos. Ese*

*momento fue el peor porque exploté por la injusticia tan grande; resulta que mis amigos tenían que ser sus amigos, pero sus amigos no podían ser los míos.*

*A punto de terminar el curso mis padres se fueron una semana de vacaciones y mi amiga Leonor se vino a casa. Yo en ese momento lo estaba pasando fatal debido a mi ruptura con mi expareja, por lo que necesitaba desconectar un poco de todo y tener gente alrededor que me distrajese. Así que quedamos Leonor, los ‘amigos’ de Mónica y yo, para irnos a beber licor de piruleta y nos lo pasamos genial hablando y riéndonos toda la noche, hasta las tantas.*

*Pero lo que mejor me llevo de esa época es la amistad que tuve con Natalia. Es otro de mis grandes apoyos, como Leonor. Las dos son muy buenas estudiantes y siempre me ayudan a sacar los míos adelante, y yo a ellas les ayudo en la parte creativa de sus trabajos. Me brindaban mucho apoyo para que no me desanimara y consiguiese mis objetivos en la vida.*

*Natalia, mi vecina y alma gemela, vestía algo “quinqui”: aros de oro, la raya de ojos le ‘bordeaba entera’, en definitiva, cateta. La primera vez que la vi entrar en clase me quedé impresionada por la imagen que tenía, daba lugar a que pensáramos que daba ‘miedo’. Pero a medida que la fui conociendo me di cuenta que su interior no era igual que su exterior; tenía un grandísimo corazón, era una chica encantadora y cogimos bastante confianza, y le ayudé a cambiar para ser una chica que cuidara más su aspecto y sus formas. Otra de las características de Natalia era su manera de hablar, era muy bruta, muy verdulera y ordinaria, siempre con palabrotas en la boca. Incluso el primer día de prácticas, a pesar de avisarle de que tuviera cuidado con las palabrotas y los niños, ella nada más llegar soltó una. Y yo le pedía que se controlara más porque los niños todo lo que escuchan, y más a esa edad, lo repiten todo. Aun así, es una profesora magnífica por cómo cuida a los niños, cómo los quiere, etc.*

*Los deportes era otra de mis aficiones, practiqué baloncesto, fútbol, break-dance, voleibol, skate, etc. Pero mi favorito era el ciclismo, me encantaba irme por el monte a ver animales en bici. Era algo que al igual que la pintura me distraía y me desconectaba del mundo. Pero ese hobby se acabó para mí*

cuando entraron un día en mi casa a robarnos y se las llevaron, tanto la mía como la de mi padre.

En el tema de amores no ha ido mal del todo. Durante un mes estuve con un chaval llamado Sergio, ‘amigo’ de Mabel. Con él me sentía bien hablando y compartiendo todos mis pensamientos y emociones, y sobretodo hablando de Mónica, de cómo la ayudé y a pesar de todo cómo abusó de mi confianza. También compartía con él lo mal que lo pasé con mi expareja anterior, etc. Nuestra relación fue de un rollo simplemente, y se fue estrechando poco a poco hasta que me fui de vacaciones, que nos alejamos. Al llegar de las vacaciones solo quedaba el cariño enorme que nos teníamos como amigos.

Poco a poco fui conociendo a otro chico de la pandilla que me hacía reír, y con el que me sentía genial. Se llamaba Alfonso pero le llamaban ‘Fernan’ por su apellido. Es una persona increíble, andábamos todo el día juntos, jugando, haciéndonos de rabiar, etc. Con el tiempo fueron aumentando los sentimientos y así fue como decidimos empezar a salir juntos. Su familia me acogió muy rápido como otro miembro más de su familia. Y en nuestro día a día me ha estado dando todo lo que le es posible y más, me ha protegido, ha sacado siempre lo mejor de mí, mi sonrisa, mis temores, etc. Los mejores momentos, sin duda, los viví con él, me ha hecho totalmente feliz y lo más importante, me hizo ver que el amor no solo acaba bien en los cuentos.

Tengo un baúl donde guardo todos los buenos recuerdos que he tenido con él y las cosas significativas que nos hayan pasado: fotos, piedras, conchas, pulseras, cartas, etc. Este baúl me ayuda a subir el ánimo cuando estoy mal con él y hace que se me olvide todo el dolor.

Para el cumpleaños de Poncho, le preparé una gran sorpresa cuyo objetivo era que se emocionara. Empecé a planearlo tres meses antes y mientras lo hice pedí ayuda a algunos amigos pero en el último momento me dejaron tirada. Era la segunda vez que me lo hacían y me dolió bastante. Ante esta situación decidí hacer una caja de los 5 sentidos:

Vista	Le hice un libro contando nuestra historia, mis emociones, mis sentimientos durante toda la relación, mis sorpresas, mis tristezas, etc.
-------	--

Oído	Al principio le ibas a hacer un video con todo el mundo felicitándole, pero al final decidí regalarle el videojuego 'call of duty black' que lo quería desde hace tiempo.
Olfato	Compré un arca de madera y la pinté con la bandera de Jamaica porque a Alex le gusta mucho Bob Marley, Jamaica, etc. Dentro de la caja había sales de baño de vainilla, jabones de diseño de varias formas y aromas.
Tacto	Una camiseta de un león con rastas fue el regalo, ya que es su animal favorito.
Gusto	Abrí un huevo Kinder por la mitad y le metí una carta dentro y luego lo volví a cerrar con un poco de calor.

*Al entregarle el regalo sentí alegría, felicidad y frustración, ya que Alex no se emocionó tanto como yo pensaba.*

*Para podernos ir de vacaciones juntos, tuve que trabajar durante un año en el Telepizza. Fue una experiencia gratificante y con ese dinero nos fuimos en Septiembre a Roquetas de Mar, Almería. Allí le enseñé a mi novio mi gran afición por el buceo. Le impresionó saber que como a tan solo 4 pasos de la orilla había tanta vida marina maravillosa. Visitamos muchos lugares y entre ellos fuimos a ver los camellos con mis padres. Nos gustó tantísimo la experiencia que este año queremos repetir.*

*Y ¡cómo olvidarme de mi familia! Me he sentido un poco desplazada, por vivir fuera de Granada y no estar allí con ellos. Pero con el tiempo me he dado cuenta que mi familia siempre va a estar unida, y sobre todo los malos momentos la refuerzan más.*

*Mis padres fueron los que me influenciaron para estudiar magisterio, ya que muchos profesores me decían que no servía para veterinaria ni para nada, que era un desecho social. He comenzado mi Grado de Maestro de Educación Infantil en el CESDB, centro que conocí a través de mi amiga Leonor. Es una Universidad vieja con instalaciones muy amplias. A mis compañeras no podría*



*describirlas con perfección, ya que las conozco de hace poco tiempo, pero sí puedo decir con certeza que seguiré en contacto con más de una en el futuro.*

*Pero siempre tendré una espinita en mi alma que será estudiar veterinaria o biología marina, ya que para mí los animales son mi devoción. Así que tengo muy claro que si tuviese la posibilidad de estudiar otra carrera haría alguna de esas dos sin duda. También me gustaría sacarme el título de equitación para niños con alteraciones y poder estar en la naturaleza con ellos en mis ratos libres, el título de clown, Monitor y Coordinador de Ocio y Tiempo Libre, y globoflexia.*

*En la vida no busco más que ser feliz con mi trabajo, mi pareja y mi futura familia.*

## 6.7 PAMELA Y SU EXTENSA FAMILIA

*Me llamo Pamela tengo 21 años de edad, nací en Galicia, en 1991. Soy la segunda de una gran familia de seis hermanos, todos pertenecientes a un grupo cristiano, excepto yo, lo que me ha ocasionado problemas de entendimiento con mi familia, aunque reconozco mi fe en Dios.*

*Cursé la Educación Infantil en un colegio público situado frente a mi casa. Recuerdo con especial cariño a mi profesora de infantil, Marisa, con la que pasé mis tres primeros años de formación. Tengo recuerdos entrañables de mis amigos de la infancia, en especial de Orión, mi compañero de juegos.*

*Recuerdo una infancia feliz, el ser tantos hermanos era muy divertido. Mi madre nos vestía iguales y tengo buenos recuerdos de Cádiz y Galicia donde pasé los mejores veranos, cuando iba a visitar a la familia paterna. Junto con mi hermana mayor, éramos uña y carne, he pasado buenos momentos, y decidíamos a qué se jugaba y mandábamos al resto.*

*Desde Primaria hasta Segundo de ESO lo pasé en el Colegio donde trabajaba mi madre de profesora de Educación Infantil. Recuerdo la ilusión de mi primer día de clase, acompañada de mi hermana, con un uniforme azul clarito y un lazo en el pelo. De este primer día tengo un recuerdo especial cuando al abrir mi estuche encontré una foto de mi padre, esto me produjo una gran ilusión y lloré muchísimo. Siempre he estado muy unida a él, y en la dedicatoria decía que pases un buen día mi niña.*

*Me describo como una niña un poco nerviosilla, e incluso en algunas ocasiones, hiperactiva, sociable, con carácter, pero a la vez con un gran corazón, cabezota, testaruda, impulsiva, transparente y alegre. Trato de defender mi verdad e intento que el resto vea las cosas tal y como las veo yo, aunque reconozco que me pierden las formas y esto hace que mis teorías carezcan de razón.*

*Hice la comunión a los 9 años junto con mi hermana mayor, fue un día muy especial para mí.*

*Recuerdo los primeros años del colegio y las calificaciones como buenos. En 4º de primaria, me junte con otras niñas de mis mismas características y fui objeto de críticas y reproches por parte de los profesores, me castigaban e incluso llegaron a separarnos.*

*En casa, con tantos hermanos, las discusiones empezaron a aparecer a medida que fuimos creciendo, creándose un clima de pequeñas rencillas, lo que hizo que mi situación en el colegio empeorase.*

*Sexto de Primaria, lo recuerdo como uno de los peores años de colegio, me separaron de mis amigas de clase y tuve que adaptarme a un nuevo grupo. Mi rebeldía y pasotismo, era una forma de demostrar mi desacuerdo con la decisión que se había tomado, pues tengo una gran facilidad para socializarme. A partir de este curso mi rendimiento académico baja, pues la situación en casa y en el colegio me lleva a adoptar esta actitud de pasotismo y mis notas cambian. En casa aumentan las discusiones con mis padres y mis hermanos. Odio la comparación que se me ha hecho con mi hermana mayor, que es responsable y tranquila, todo lo contrario a mí, esto hizo que mi actitud tanto en casa como en el colegio fuera peor y que comenzaran a aflorar algún que otro suspenso.*

*En 1º de ESO, suspendí siete asignaturas, lo que dio lugar a que tuviera que repetir curso. Al principio me traumó un poco, aunque hice grandes amigas y a día de hoy me alegro de haber repetido, ya que conocí a las que hoy son mis mejores amigas. La situación tanto en casa, como en el colegio, continuó sin mejorar en el siguiente curso. En 2º de ESO, volví a suspender y mis padres, ante ésta situación, ya que al ser tantos en casa no podían centrarse mucho en mí, decidieron que lo mejor para mí era meterme en un internado, pues consideraban que tener unas horas de estudio marcadas y un mayor control, me ayudaría a mejorar.*

*Reconozco que prefiero los consejos a las imposiciones que las rechazo, desde el primer momento, no me gustó la decisión de mis padres. En el internado, no cumplí las normas que me imponían, me escapaba por la ventana, fumaba cuando estaba prohibido, llamaba a mis amigos para que vinieran a visitarme, soy una rebelde.*

*El tiempo que pasé en el internado no hizo mejorar mi situación académica, ese año me quedaron ocho, estaba hecha una “sinvergüencilla”. Mantenerme en el internado era muy costoso para mis padres y me sacaron aunque reconozco que las monjas me invitaron a irme, dijeron hija tu no vas por buen camino, vete a tu casa que estás dando mucha guerra. Las veces que aprobaba era porque estudiaba el día de antes, copiaba o hacía algún otro tipo de chanchullo*

*Al llegar a casa la situación con mis hermanos no mejoró, aunque en el colegio obtenía mejores notas, suspendía alguna asignatura pero no tantas como antes. Seguía teniendo faltas de respeto hacia mis padres, era muy nerviosa y no tenía ningún control, por lo que decidieron llevarme a un psicólogo para que tratara de ayudarme. Para mí era un gasto inútil, pensaba que no servía para nada y era un gasto tonto. Me sirvió para desahogarme, me ayudo a ver que tenía que guardar las formas en el momento de expresar mis opiniones en casa, y me enseñó técnicas de relajación, pero al dejar de ir la situación volvió a ser lo que era antes.*

*En 4º de ESO decidí hacer Bachillerato artístico pensaba que era más fácil, me quitaba matemáticas y ciencias, y además dibujar es una de mis grandes pasiones.*

*Desde los 15 años cuido niños, trabajo los veranos de monitora en campamentos, de payaso, de animadora de fiestas infantiles. He sido feliz haciendo este trabajo y se me daba bien, no es lo mismo el trabajo de azafata con clientes mayores. Reconozco que trabajar con niños es lo que realmente me gusta y se me da bien.*

*En 1º de Bachillerato comencé a sacar mejores notas. Inicié una relación sentimental con un chico de mi misma edad, plagada de altibajos que no beneficiaron a mi estabilidad emocional; continuas peleas y discusiones dieron lugar a que floreciera un carácter agrio y de desconfianza que no era propio en mí. Duró tres años, se produjeron varias rupturas debido a las infidelidades, más tarde, perdonaba. Una de las rupturas fue en 2º de Bachillerato, cansada de las infidelidades y de sentirme hundida decido poner fin a esta relación, quedando sumida en una inmensa tristeza y malestar, a pesar de ser*

*consciente de haber tomado la decisión correcta. El miedo a perderle me lleva a perdonarle dándole otra oportunidad. Durante este tiempo he encontrado el calor y el apoyo de toda mi familia. He de reconocer que segundo de Bachillerato fue uno de los cursos que más me gustó y los resultados académicos fueron buenos.*

*Mi situación en casa continuó prácticamente igual que al principio, el hecho de ser más madura me ayudó a controlar mi carácter explosivo ante las críticas que me hacían, que me tomara un tiempo para pensar las cosas antes de contraatacar. Mi impulsividad me ha llevado muchas veces, a decir cosas que no sentía a otra persona, sin pensar en el daño que hacía. En este sentido, intento poner freno a mi carácter y pensar antes de actuar.*

*Al terminar el Bachillerato, me presenté en septiembre de ese año a selectividad. Aprobé con un 6,4 y quería estudiar magisterio pero no había plazas, así que decido hacer un Módulo de Grado Superior de Agencias de Viajes y Gestión de Eventos de Turismo, en el que obtuve muy buenos resultados académicos y me apasionó enormemente, ya que por mi carácter alegre, me encantaba relacionarme con la gente.*

*Fue una etapa muy feliz de mi vida, los profesores que tuve en el módulo eran estupendos, conocí a muchísimas personas de las que guardo grandes recuerdos. Mis problemas en casa no me repercutieron tanto en los estudios, debido a mis buenas relaciones fuera de casa. Mis amigos me ayudaban más que la familia, y asistir a las clases era una forma de evadirse.*

*Las prácticas las realicé durante cinco meses en un Hotel en Torremolinos. Fueron los meses más felices de mi vida, una experiencia alucinante, espabilé muchísimo, piensas, hechas de menos, gozaba de la libertad que no tenía en casa, pero me di cuenta de que extrañaba mucho a mi familia y amigos. En estos cinco meses hablé con mi madre tres veces y mi padre me llamaba mazo. Me di cuenta qué personas son las más importantes en mi vida y, destaco sin ninguna duda la figura de mi padre. Siento debilidad por él, ha sido un padrazo, siempre ha estado preocupado por sus hijos, ha intentado ayudarnos; algunas veces le han propuesto echar horas extra y él las ha rechazado justificándose que tiene que ayudar a sus hijos a estudiar, porque*

*si no Pamela que es una loca se pone a ver la tele. Realmente me hubiera gustado tener una mejor relación con mi madre y haber pasado más tiempo con ella.*

*En este tiempo de prácticas, me encargué junto con otros compañeros de la animación hotelera y de otras muchas tareas. El trabajo también me ayudó a ser más responsable. Al terminar las prácticas las cosas en casa continuaron igual, otra vez la guerra de la independencia, eso era tremendo, pero en casa estoy bien.*

*Este verano pasado fuimos a Galicia a visitar a los abuelos paternos y tuve una discusión con mi madre. Después de una charla tranquila, mediada por mi padre, pudimos arreglar las cosas y ambas lloramos y nos abrazamos.*

*Al terminar este módulo, me decanto por estudiar magisterio, era lo que quería hacer desde pequeña, los niños son las personitas más maravillosas que hay y me encanta ayudarles en su desarrollo personal y académico.*

*He trabajado como azafata en eventos, he tenido distintas ofertas laborales fuera de Madrid, pero las he rechazado para empezar a estudiar el Grado de Maestro en Educación Infantil. Comencé la carrera en el CESDB muy contenta e ilusionada, pero justo antes de los exámenes de febrero, me hicieron una oferta de trabajo de Turismo y pensé en irme y dejar la carrera. Pero lo importante para mí en estos momentos es terminar magisterio y después tendré tiempo de irme fuera y aprender otros idiomas. Me siento muy apoyada por mi padre, mis amigos, compañeros y profesores. Me he presentado a los exámenes y he aprobado todas las asignaturas.*

*Actualmente me siento mejor el tiempo que paso en el domicilio familiar, estudio por la tarde en la Universidad y por la mañana estoy prácticamente sola, ya que el resto de la familia trabaja o estudia. Sólo está mi hermana mayor con la que choco mucho, porque es completamente distinta a mí, ella es un polo norte y yo un polo sur, es tranquila, responsable, estudiosa, tiene veintidós y parece que tiene ochenta, siempre está dando lecciones de vida, de por qué no haces..., luego nos queremos mucho, trata de darme consejos, me*

*dice que estoy loca, que no puedes seguir así, se creen que estoy más loca de lo que estoy,... soy normal.*

*Dedico algunas de mis mañanas a visitar ancianos en una residencia, hacer deporte, leer, estudiar, hacer los trabajos de clase. Los fines de semana y los días de fiesta, trabajo en una discoteca, lo que me permite compaginar el trabajo con los estudios y obtengo a cambio un buen sueldo. A mis padres les gustaría que tuviera otro tipo de trabajo, pues los fines de semana es cuando toda la familia tiene más tiempo libre para reunirse y hacer cosas juntos, pero al trabajar no me ven mucho.*

*Actualmente, mantengo una relación sentimental con un chico algo mayor que yo, me aporta seguridad, confianza, tranquilidad, hace que mi situación emocional sea mejor y es un apoyo imprescindible en mi vida. Las malas experiencias anteriores me han ayudado a madurar y el hecho de estar contenta y ser feliz con mi pareja, hace que continúe mis estudios con más motivación. Otro pilar importante son mis amigas, me siento orgullosa de ellas, me hacen feliz y me olvido de los problemas.*

*La situación que vivo en casa, aunque complicado creo poder resolverla en un periodo corto de tiempo. Cuando tengo discusiones familiares siento ganas de independizarme, pero mi situación económica no me lo permite. A pesar de todo lo más importante es mi familia, puedo contar en todo momento con ella y siempre me lo han demostrado. Mi mayor deseo es que esa situación cambie, para que todos podamos sentirnos mejor y lograr un acercamiento con mi madre, que me permita tener una situación de complicidad parecida a la que tengo con mi padre y poder compartir con ella penas, alegrías y emociones.*

## 6.8 AINARA, TODO UN MUNDO POR DESCUBRIR

*Era un día soleado, cuando a las 4 de la tarde mi madre rompió aguas, estaba como de costumbre con mi padre, viendo una telenovela llamada Cristal a punto de terminar. En el mismo momento que se dio cuenta, sus dientes empezaron a moverse sin sentido alguno, y muerta de miedo recordó paso por paso cuando dio a luz a mi hermano, sabía todo el dolor que estaba por venir. Y llegó el ansiado momento, acababa de ver el mundo un día de Marzo del año 1989; en mi primer día, todos estaban a mi alrededor, me daban la bienvenida con mucha alegría, contentos, felicitando a mis padres en un pueblecito de mi Galicia natal.*

*Por fin llegó el momento de irme a casa con mis padres, mientras subíamos las escaleras de mi nuevo hogar mi madre me susurraba muy cerquita que al fin estaba con ellos, que tenía una habitación preciosa esperándome y que la habían adornado ellos con muchísimo cariño. Allí, justo enfrente de la puerta, me estaban esperando mi hermano y mis abuelos, que vivían en el piso de abajo. Para mi hermano yo era una novedad, siempre había tenido todo para él, digamos que era el rey de la casa y alguien venía a ocupar ese territorio que a él tanto le gustaba, podría decirse que para él en ese momento no era más que “la nueva”, “la intrusa”, pero no tardó en quererme, y cada vez que lloraba corría a buscar a mi madre diciéndole, “¡¡¡mamá, la niña, que está llorando!!!”*

*Para hablar de mi hermano tengo que retroceder en el tiempo, mucho antes de mi nacimiento, es cinco años mayor que yo, mis padres solo llevaban un año de casados cuando supieron que iban a ser padres por primera vez. Durante nueve meses fueron adornando su pequeña habitación, con mucho amor y miles de ilusiones puestas en él, hasta que llegó el día. Fue un parto sin complicaciones... pero mientras lo lavaban y examinaban, cuando estos padres primerizos esperaban que le llevaran a su hijo a la habitación, tan solo apareció un médico con noticias algo inquietantes. Había problemas, estaba enfermo, una enfermedad para toda su vida donde una pequeña gripe podría convertirse en*



*una neumonía e incluso terminar con su vida. Mis padres decidieron buscar los mejores médicos para que su hijo pudiera salir adelante, y fueron a Barcelona donde se encontraba uno de los mejores especialistas en esta enfermedad.*

*Mi madre no dejó solo a mi hermano en el hospital, ni una sola noche, durante los cinco años que estuvo ingresado en Barcelona. Mis padres sufrieron mucho durante ese tiempo y mi padre se convenció de que no quería tener más hijos. A mi madre, primeriza con 21 años, le encantaban los niños; siempre había querido tener una gran familia, aunque sufrió mucho en ese tiempo y le costó lo suyo, consiguió convencerlo para tener un hijo más. Ambos tenían mucho miedo que se repitiera la misma historia; mamá hizo una promesa a su Virgen de los Milagros, a la que siempre rezaba y por la que tenía una especial devoción. Le prometió que si su hija nacía sana y fuerte, subiría todas las escaleras y bordearía la iglesia de rodillas en la dura y fría arena. A los nueve meses, se cumplió su ruego, mi madre no olvidó su promesa y la cumplió.*

*Empezábamos nuestras vidas juntos, para mí un mundo por descubrir, y para ellos una nueva ilusión que llenaba de felicidad toda la casa. Mis padres no querían admitir que el problema de mi hermano era algo más que una simple enfermedad para toda la vida. En aquel entonces manifestaba retraso en la adquisición del habla, le costaba dar sus primeros pasos. Cuando yo comenzaba a decir mis primeras palabras fue cuando salto la voz de alarma: estaban ante una discapacidad del 65% que le impedía integrarse del todo en la escuela y en muchos otros ambientes.*

*Vivíamos en un pueblo pequeño y él era conocido por toda la comunidad, la gente lo trataba con cariño, aunque no faltaron desaires de esa sociedad que no conoce la palabra adaptación ni sabe de la más mínima empatía.*

*Mientras tanto, a los tres años comencé mi vida escolar en un colegio de religiosas, en el que permanecí hasta que en la ESO me fui a un colegio de curas, próximo a mi escuela. No consideraron importante la escolarización de un bebé antes de esta edad, además mi madre no trabajaba, contaba con el apoyo incondicional de mis abuelos, que vivían en el piso de abajo, y pensaban que estaba mejor cuidada. Hoy, después de haber estudiado el Módulo Superior de*

*Educación Infantil, considero indispensable e importantísima la escolarización de 0 a 3 años para el buen desarrollo de un niño.*

*De mi infancia recuerdo algunas tonterías, un detalle de una niña que estaba llorando, y la profesora le dijo que como no parara, le iba a poner el chupete y yo me quedé cómo ¡Dios mío! Me quedó grabado, como si fuera lo peor del mundo, me pareció bastante fuerte para ser pequeña, ahora quizás lo ves de otra manera... La recuerdo como una etapa muy bonita de mi vida, en casa de mi abuela siempre con todas mis primas.*

*Al casarse mi madre, la única mujer entre seis hermanos, mis abuelos le dieron un piso en el edificio de mi abuela, así ella vive abajo y yo arriba, y desde que era pequeñita me crie con mi abuelo.*

*De esta época, tengo muy buenos recuerdos, somos muchos primos y todos venían a mi casa. Me vienen a la mente los momentos que pasé con mi abuelo: siempre iba a buscarme al colegio y me llevaba de paseo a parajes para muchos desconocidos. Lugares donde alguien va a encontrarse consigo mismo, a estar solo, tranquilo. Me cuidó y me transmitió todo lo mejor de él: humildad, respeto hacia los demás, una educación basada en el amor, en el cariño y en la dulzura hacia los míos. Marcó mi vida, y hoy en día no soy capaz de recordarlo sin que se me escape una pequeña lágrima. Murió cuando yo tenía 18 años y lo pasé fatal, fatal.*

*Cuando nos dejó, perdí una pequeña parte de mí, fue uno de los momentos más tristes de toda mi vida. Al pasar por delante de su habitación, me costaba mirar y ver que su cama estaba vacía, intentaba engañarme y pensar que aún seguía ahí, que no me había dejado, que en cualquier momento podría abrir esa puerta y decirle “bos días meu rei”. Con el paso del tiempo tuve que afrontar la realidad, se había ido y no iba a volver, ya no podría abrazarlo, que me contara sus historias y reírme con él, como en esos 18 años maravillosos que me había dado.*

*Unos años antes había fallecido mi otro abuelo, no lo recuerdo tanto. En ese momento comprendí el verdadero sentido de la muerte de alguien querido, en cuanto vi a mi abuela entrar por el paseo de piedra de su casa, con gafa*

*oscura y vestida de negro. Era muy pequeña, pero nunca olvidaré aquella tristeza que tenían sus ojos, y como se sentía una persona que perdía a alguien que había amado tanto.*

*Pero, ¿qué sabía yo del amor? Quizás un niño no tiene ni idea de lo que es el amor, pero creo que capta al instante el dolor, el sufrimiento de la pérdida y la tristeza que eso deja en un hogar.*

*Recuerdo a mi padre sentado en las escaleras, llorando desolado, y la cara de impotencia de mi madre sin poder hacer nada. Había perdido a su padre, y cuando entré en la cocina me obligaron a irme, supongo que porque una niña de mi edad no estaba preparada para vivir todo aquello. Mi padre me explicó en la cama con mi hermano, que el abuelo se había ido, que estaba en el cielo con Jesús, y no olvidaré nunca esa cara de tristeza, dolor e impotencia. En nuestra sociedad a los niños, se les mantiene al margen en los duelos y en los entierros, se intenta protegerles de una realidad de la vida. Hecho que les lleva a reaccionar negativamente cuando la relación con el finado es muy estrecha, resultando más largo doloroso el proceso de elaboración del duelo.*

*Mi abuela materna, se puede decir que me crió y yo la quiero mucho, tengo mejor recuerdo de mi abuelo, pero ella... aunque es de buen corazón y me quiere mucho, es un poco más atravesada como diría yo, tiene mucho mucho genio, mi abuelo era un cielo de hombre pero ella dios mío y es buena también, tiene mucho carácter y con los años más, pero no penséis que os lo estoy diciendo a mal. Ella es la matriarca de todos, ella ordena, manda y hace saber, de todos mis tíos, de todos. Mi madre, es muy buena, se parece más a mi abuelo, te puede gritar lo que quieras, pero al rato se le pasa.*

*Tuve una infancia feliz, llena de juegos y numerosas trastadas, en compañía de mis primas, pues nos criamos juntas en casa de mis abuelos, con mis padres y tíos... como somos todas más o menos de la misma edad coincidí con tres en mi clase de infantil, lo que nos hace estar más unidas. Hoy en día, además de primas, somos amigas.*

*La clase de infantil era pequeña y estábamos casi todas mujeres, creo que había un chico, y lo teníamos entre algodones. Fue ahí, a partir de los*

*cuatro años, donde encontré a mis amigas y hoy en día sigo teniendo relación con ellas; nos tenemos para lo bueno y para lo malo, somos amigas.*

*Recuerdo el paso a primaria, porque las niñas mayores nos decían en el patio que había que escribir todo a boli y nos enseñaban los libros y decía yo ¡mi madre que es esto! Lo veía muy difícil, recuerdo esa etapa con bastante cariño, me asustaba por un bolígrafo cuando aún no sabía lo que me esperaba en bachillerato.*

*Con nueve o diez años, mis padres cogieron un negocio en otra ciudad y decidimos cambiarnos. Lo pasé mal, me metieron en un colegio donde no conocía absolutamente a nadie. No funcionó y más o menos a los tres años regresamos y encontré a mis amigas de siempre.*

*Ya en la ESO, estábamos deseando cambiarnos de colegio, llegamos súper nerviosas,... todo nuevo, pasamos de ser una clase toda de mujeres, a estar todo repleto de chicos. Fue una etapa bastante conflictiva, mi madre no sabía qué hacer, ya no era ni una niña ni una mujer, estaba todo el día en mi nube personal. Fue la primera vez que suspendí una asignatura y a mi madre casi le da un infarto. Además de estar todo el día en las musarañas, me enamoré de un chico que estudiaba un ciclo formativo que era muchísimo más mayor que yo. Los miércoles, nos traía el serrín húmedo para barrer, y como ocurre en los primeros amores, era verlo y se me ponía mal cuerpo, no estudiaba ni hacía nada, por suerte esta situación fue mejorando.*

*La relación con mi madre en esta etapa de la ESO fue complicada, chocábamos muchísimo, siempre diciéndome lo que tenía que hacer, y me rebelaba, yo me ponía mala y no podía. Reconozco que tuvo conmigo una paciencia grandiosa, y la verdad es que siempre tuvimos una relación bastante cercana, pero tú no puedes ser amigo de tu hijo pienso yo. Con el tiempo la relación ha sido muchísimo mejor, aunque a veces tengo roces con ella, pero nada que ver con aquella época. Desde 4º de la E.S.O hasta que acabé el grado superior, mis problemas personales los pagaban en casa, me afectaron en todo, fui en picado.*

*Con mi padre nunca fui capaz de revelarme, mi madre siempre me dio más pie, pero una vez que mi padre me dice cállate yo me callo, y no hay vuelta de hoja, aún hoy en día. Mi padre no suele reñirme, pero cuando me riñe es de verdad no se anda con bromas, mientras mi madre me riñe por todo.*

*Cuando salgo nunca llevo llaves para timbrar y así ve como llego. Aquí en Madrid me llama pues a lo mejor, diez o quince veces al día. Aunque me llamaba más cuando estudiaba el módulo, me llama y me dice, Ainara qué tal, y al rato otra vez, y siempre así.*

*Aunque no manifiesta repetición de curso, no nos encaja su edad cronológica con la edad de inicio del Grado de Maestro, por lo que pensamos que perdió algún año en esta época. Aquí vemos la dificultad de compaginar la vida personal, de nuestros jóvenes, con su vida académica.*

*Entre mis profesores he tenido unos que fueron una paliza, de tener que aguantar hora y pico, sufrir y decir “este hombre no se entera de nada de lo que está diciendo, y me lo dice a mí para irse a su casa”, esa sensación no me gustaba, no me daban ganas de estudiar sinceramente. Y pienso que todos los niños necesitan que le trasmitas un poco de entusiasmo para hacer cosas. A otros los recuerdo con mucho cariño, como un profesor de lengua, que aún lo tengo en el Facebook la verdad, ese hombre nos daba ganas y hasta el que no tenía ganas de leer acababa leyendo, lo hacía todo con muchísimo cariño, si no entendías una cosa te la volvía a explicar una y otra vez, no era el típico hombre serio ahí sentado que daba su parrafada y se iba a su casa. De alguna manera ese hombre me inspiro para educar. Pienso que todo el mundo necesita una línea que seguir y trasmitirla, siempre de una forma cercana, pero sin olvidarte que tú eres el maestro y ellos son los alumnos, que tú no eres su colega ni su amigo. Trasmitir las cosas con cariño y paciencia ayuda muchísimo; como mis padres que también se mataron tanto conmigo, al final yo quería hacer lo mismo. No puedo ser la madre de medio España, así que dije “pues voy a ser profesora”.*

*Este profesor que os comento era de Bachillerato y aunque a mí el Bachillerato no me gustó nada, este profesor sí. Me daba Lengua y Literatura en 1º y los días que hacía calor, mientras había profesores que te tenían ahí*

*sentado que te morías aguantando allí una charla horrible, él nos llevaba al parque que había al lado de mi instituto a leer poemas y creo que si veo alguno soy capaz de decir este poema lo leímos allí. Nos obligaba a leer libros interesantes graduando el nivel de dificultad. Llevaba las clases con bastante tranquilidad y hacia que nos gustaran, su dinámica era bastante llevadera y conseguía mantenerse cercano con nosotros y que le respetáramos.*

*A lo largo de mi vida, los profesores bien en general. Hubo una profesora muy mayor que me daba Historia del arte, asignatura que me gustaba mucho. Y así malos..., tuve sores muy buenas, pero tuve algunas malas, malas, la verdad que sí, las recuerdo muy mal algunas en el sentido que se notaba mucho cuando hacían su trabajo con ganas o de mala gana y deseando irse a tu casa, eso quieras o no se trasmite de alguna manera. Me gustan los profesor es que se preocupan.*

*Primaria es la etapa que recuerdo peor. Yo entiendo que es mucho más difícil dar clase en la E.S.O, es obligatoria y hay gente que realmente no quiere estudiar, no quiere estar ahí y es una etapa mucho más conflictiva, a menudo no sabes realmente como orientarlas y da más trabajo. Cuando llegas a Bachillerato hay una cierta madurez e interés, estás ahí porque quieres.*

*El Bachillerato no me gustaba nada, fue un pequeño calvario para mí, sinceramente no se lo recomiendo a nadie que lo haga, a nadie. Cuando acabé bachiller me acuerdo que llegué junto a mi madre y le dije “mamá toma para ti, de lo que me amargaste para que sacara esto, chao” y me dijo Ainara “no es mío que es tuyo” y le dije “¡Quédatelo! No, no lo quiero,” no quería volver a ver los libros, ni nada relacionado, lo pasé fatal, lloré muchísimo.*

*Pasé de tener que estudiar un poquito cada día, a tener pilas de apuntes, no daba abasto con eso, era horrible, horrible. Yo quería estudiar algo que me gustara y no todo eso, pero me decían que luego iba a coger realmente el camino que yo quisiera, que iba a elegir la rama que a mí más me gustara, pero a mí eso me parecía un infierno.*

*Después en esa etapa mi madre me dijo que hiciera las oposiciones de Renfe. “Dios mío, dije ¿Qué es esto?” A mí esto no me gusta, pero si ella quería*

*que lo estudiara no me quedaba otra, lo pasé fatal, y me decía que era un trabajo para toda la vida. Me puso una profesora particular de cuatro a ocho y media de la tarde, todos los días. Me mandó estudiarme todas las vías, todo era horrible.*

*En este momento llegó a nuestra casa un pequeño habitante, LUCAS, un bulldog francés que nos traería mucha alegría, me lo regaló mi padre por mi cumpleaños y es un miembro más que viene con nosotros de vacaciones. Me dolería tanto perderlo como a una persona.*

*Finalmente hice las oposiciones, recuerdo que eran 10 plazas para 6700 personas, una barbaridad, por lo que...no hubo suerte. Era completamente imposible con la gente que se presentó, consistía en una prueba de inglés, un examen de conocimientos y un test de inteligencia. Mi padre me ayudaba bastante, aunque él hizo enfermería, lleva toda la vida trabajando ahí, además era herencia familiar desde mi tatarabuela y me tocaba.*

*Por las amistades que realmente quieres siempre luchas, haces cosas para no llegar a perder esa relación, tanto por amigas como por novios, aunque he de admitir que en cuanto a novios no salió tan bien. Además he de reconocer que una vez que me fallan no hay más, aunque no soy nada rencorosa y puedo llegar a perdonar con el tiempo. Valoro mucho la constancia, esa preocupación o interés por ambas partes, comunicación y confianza. Me gusta que me cuenten las cosas, que no me dejen las cosas a medias, que tengan confianza en mí en cualquier ocasión. A la gente le encanta hablar y hay pocas personas con las que puedes llegar a tener esa conexión.*

*Una vez terminado el bachillerato, siempre pensé hacer periodismo o magisterio, al final, me decidí por magisterio y me planteé estudiar el Grado Superior de Educación Infantil. Preferí irme a otra provincia, porque yo no estaba bien, no pasaba un buen momento y mi madre me recomendó que me fuera de allí. Acepté irme y pasé de estar en la falda de mi madre, a vivir sola con dos chicas que no conocía absolutamente de nada. Cuando llegué me acuerdo que estuve llorando toda la noche, aunque estaba a hora y pico de casa, al final me fui acostumbrando y me pareció una experiencia muy buena la verdad.*

*El Grado Superior me aportó cosas muy buenas, aunque la verdad que hablar siempre de lo mismo al final te cansabas un poco. Me gustó mucho más cuando empezaron las prácticas, estuve con niños de 1 a 3 años que me fascinaron; podía tener un día malo, iba a trabajar y me daba cuenta de que se me olvidaba y salía mucho más contenta de allí. Me di cuenta que me gustaba y que en realidad era eso lo que quería hacer.*

*Cuando finalicé el grado superior, aunque la convivencia con mis compañeras fue genial, y me daba la nota para quedarme allí, decidí que necesitaba un cambio de aires. Les dije a mis padres que quería irme fuera y al final decidí venirme a Madrid.*

*En verano vine aquí con un calor que caían los pájaros, me parecía que me iba para América yo sola con una maleta. Ya sabía lo que era vivir fuera, la independencia, la convivencia,... estoy viviendo con dos chicas aquí muy cerca de la Universidad, una de Extremadura y otra de León. Las cosas en Madrid maravillosas, al principio me costó lo suyo, pero poco a poco espaciando los viajes a mi tierra me fui integrando.*

*Mi madre cuando me vine lo paso fatal, y aún hay veces que me llama y me dice “Ana, no te quiero decir nada para que no tengas morriña, pero lo estoy pasando fatal ¡Vente ya!”.*

*Respecto a mi vida amorosa, podría decir que he tenido dos relaciones sentimentales. La primera ya la he contado, era muy joven y mi madre no quería que tuviese novios, pero le quería mucho de lo bueno que era. Lo que él tuvo de bueno yo lo tuve de mala, lo manejaba como yo quería y al pobre lo traía por la calle de la amargura, hice de él un Cristo. Creo que por esta razón fue que me castigase después el karma, pase de una relación en la que nunca me levantaron la voz, a lo totalmente opuesto y a una dependencia total con mi segundo novio del que no guardo muy buen recuerdo; lo conocí en 4º de E.S.O y lo mantuve hasta que me vine a Madrid.*

*Mi hermano va a clases de informática por las tardes y el resto del tiempo mi madre no le deja ni respirar ¡Por Dios! Le protege quizás demasiado, pero es normal, siempre está cuidando de él. Cuando voy yo le deja salir conmigo y con*



*mis amigas porque no le queda otra pero tengo que convencerla cuatro días antes. Le digo “venga déjalo venir a Madrid, que aquí se despeja, aquí no hay tanta humedad” y me dijo “tú piensas que lo voy a dejar y solo junto a ti, tú estás loca, se va cuando vaya yo”. Mi madre, cuando yo estoy mala, es igual de angustiosa y de atenta y de todo, se pasa el día pegada a mi cama acariciando.*

*A mi padre le cuesta más demostrarme las cosas, o las demuestra de otra manera, al marcharme lo pasa fatal, pero cuando llego a Galicia bajo del tren y está riendo y digo “¿de qué te ríes?” me dice “no nada que tenía muchas ganas de verte” y yo “¡Ay por dios!”. Me llama y noto que me echa mucho de menos, quizás porque mi madre está más centrada en mi hermano me dice “el necesita más atención que tu” y la digo que ya lo sé hombre, que no me celo con eso pero me hace gracia, como cuando nos hace la merienda, sé que merienda es la mía, mi bocadillo es el que esta espachurrado que no vale para nada y el de él es un bocadillo que alucinas.*

*Ahora vivo en Madrid, dedicándome a lo que de verdad me gusta, mi formación como maestra. Deseo transmitir a cada niño lo mejor de mí, no solo conocimientos, sino una educación basada en el amor, en el respeto a los demás y en la importancia del saber que les acompañarán a lo largo de su vida; crear personas, llenas de vida e ilusiones, que recuerden a su maestra de infantil como yo recuerdo a las mías, o a mi abuelo. Nada me haría más feliz que poder disfrutar cada pequeño paso, cada logro de mis alumnos y sentirlo como algo propio.*

*Sueño con poder regresar algún día a casa, formar una familia numerosa, poder seguir dando lo mejor de mí cuando entre en una clase cada mañana. Me gustaría que mis hijos se criaran allí como me crié yo con mis abuelos, con mis padres, mis primos -eso es bonito-, y ser feliz hasta los ochenta.*

*Realmente si no me hubieran insistido mis padres o mi familia y mis profesores a lo largo de la vida, hubiera dejado de estudiar muy pronto. Pienso que posiblemente todo el mundo necesita alguien que le guíe de cierta manera. Yo hago el Grado de maestro en Educación Infantil porque realmente me gusta, a pesar de que piensen que es muy fácil y esté siempre el típico bromista y*

*chistoso que te viene con la broma de “pinta y colorea” y digo yo pues hombre yo una cera aún no la vi, y “si tan listo eres hazla tú”, pero bueno, hay muchas carreras y hay para todos los gustos.*

*Dar gracias a mis profesores, a mis padres, seres queridos y sobre todo a mi abuelo, que forman parte de lo que soy: mi Historia. Mis logros, mis metas son todos y cada uno de ellos dedicados a él. Continuará*



## Capítulo 7. **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS**

Mediante la experiencia y la reflexión, cada investigador debe encontrar las formas de análisis que a él le sean de utilidad. (Gibbs, 2012; Stake, 2010)

En capítulos anteriores pertenecientes al marco teórico, hemos descrito las características del **contexto actual** en el que se desenvuelven y desarrollarán su actividad nuestros futuros docentes en formación, la construcción de **la identidad** personal y profesional del docente, **la resiliencia** como factor emergente de sus vivencias, y distintas **fortalezas** de éxito y equilibrio en el futuro docente. Ya en el trabajo de campo nos centramos en la epistemología y **metodología** utilizada en nuestra investigación, seguido de la publicación de las “**autobiografías compartidas**” in extenso, para proceder al análisis y discusión de los datos obtenidos.

En este proceso de análisis nos guiará el **objetivo general** de esta Tesis Doctoral, que como ya adelantamos en la introducción a la misma, es investigar **qué elementos presentan los futuros maestros en sus historias de vida para justificar y argumentar su elección profesional**. Ahora bien, lo abordaremos respondiendo a las siguientes **cuestiones de investigación**:

1. ¿Cuáles son las **motivaciones** que han llevado a un grupo de alumnos a estudiar el Grado de Maestro en Educación Infantil, y cómo es su **transición** formativa de estudiante a profesor desde la formación que accedieron a estos estudios de Maestro?

2. ¿Con que **formación** accedieron a estos estudios de Grado de Maestro de Educación Infantil?
3. ¿El *por qué y el cómo* se las arregla el maestro en formación para permanecer **comprometido** con su futuro profesional?
4. ¿Cuáles son los intereses y la **proyección de futuro** de este colectivo?
5. ¿Las **cualidades de un buen profesor**, recogidas en la literatura, están presentes en el análisis autobiográfico de los futuros docentes?
6. ¿Cuál es la naturaleza del **entramado** de relaciones entre la trayectoria personal y los motivos de elección de estudios del Grado de Maestro de Educación Infantil?

A través del análisis vamos a referenciar como es la comprensión del mundo de estos maestros en formación, la manera de dar sentido a su experiencia, y la forma en que la comparten con otros. Esta comprensión de lo acontecido es clave en su vida y en la comunidad, así como en los contextos culturales en los que viven. Todo ello a partir de sus narrativas que, contado como una historia en las “autobiografías compartidas”, nos proporcionan datos para dar respuesta a nuestro objetivo de investigación. En ellas hemos insistido en la forma de representar y contextualizar su experiencia y su conocimiento personal, no prestando atención a los mecanismos y estrategias retóricas de nuestros narradores.

Es una forma de reconocerse y describirse a sí mismos que consideramos válida para definir a este colectivo que es el del maestro en formación, al que se le puede asignar una determinada identidad profesional, sin olvidar que estas historias también muestran la realidad interior de cada uno de nuestros narradores y en algunos casos sirven para clarificarle las cosas al propio narrador; pues nos

conocemos por las historias que contamos, revelando como nos describimos a nosotros mismos, cuál es nuestra experiencia y nuestras preocupaciones.

Todos estos datos han sido analizado con respecto a un marco teórico, el desarrollado en la primera parte de esta Tesis Doctoral, en una dimensión temporal y cronológica; intentando acercarnos a su experiencia del mundo. Dar protagonismo a estos futuros docentes, es tomarnos en serio la manera en que, en sus narraciones, construyen y apoyan su identidad, pues como dice Gibbs (2012, p. 84), mediante la narración “las personas nos cuentan que tipo de personas creen que son y tipo de personas que les gustaría que pensáramos que son”, a través de las entrevistas nos hemos dado por enterados pues esta se hace más convincente y persuasiva, al relatarlo de manera oral.

En este contar podemos ver que en muchos casos son narraciones de superación de la adversidad personal e incluso de superación colectiva, pues no hay que olvidar el 11M, está presente en la memoria de muchos de nuestros narradores, de la colectividad, y está herida social aunque no ha sido motivo de nuestra investigación, forma parte de nuestra historia cultural.

Centrarnos en el modo en el que nuestros narradores dicen lo que dicen y se retratan a sí mismos y la manera como explican su experiencia, nos ha proporcionado una comprensión intuitiva de lo que ha sido importante para ellos, permitiéndonos llegar a nuestras conclusiones así como hacer una propuesta de futuro en materia de investigación.

Podemos conocer a nuestros narradores por sus “Movie Market”, por sus crónicas, nos llama la atención la aparición de argumentos y elementos comunes, la forma de afrontar y superar algunas situaciones adversas por parte de la familia, las acciones llevadas a cabo por sus

distintos miembros; las circunstancias que les han llevado al estudio del módulo, el significado e implicaciones de este, determinadas similitudes en sus vidas.

Todos estos acontecimientos no solo ocurren en el tiempo presente, es una manera de dibujar mapas, encontrar nuevos destinos y dar lugar a la interpretación y coherencia al pasado.

## **7.1 ANÁLISIS**

En primer lugar vamos a proceder al análisis holístico de las distintas Historias de vida, prestando atención a los aspectos que a nuestro entender resultan más relevantes para dar respuesta al objetivo general y a las distintas cuestiones de indagación planteadas en este trabajo de Tesis Doctoral. Utilizaremos nombres ficticios para preservar el anonimato de nuestros narradores.

### 7.1.1 Historia 1ª. Alba y la adversidad

*“El futuro tiene muchos nombres.  
Para los débiles es lo inalcanzable.  
Para los temerosos, lo desconocido.  
Para los valientes es la oportunidad”.*  
Victor Hugo

Experiencias escolares negativas llevan a Alba a encontrar dificultades académicas que supera con la ayuda de su familia y de su nueva red social que la reconoce y apoya.

#### 7.1.1.1 Alba, historia de un fracaso: Motivación y compromiso creciente.

Las personas sienten que forman parte de la vida del grupo. Cuando se las recibe en un grupo seguro, vital y activo, también ellas se sienten seguras, vitales y activas, y les agradan estas sensaciones. Cuando están confinadas en un grupo moribundo o pasivo, se sienten moribundas, pasivas, y no les agradan estas sensaciones. Cuando están excluidas del grupo se sienten desconectadas, aisladas, solas y desgraciadas. La sensación es la forma de manifestarse la vida social en la conciencia. (Sandlands y Boudens, 2000, p. 47).

En esta primera historia se pone de manifiesto que cuando a un individuo se le excluye de su grupo se siente desconectado, pasivo, moribundo, a Alba la lleva a la repetición de curso. La presencia de un adulto significativo con su amor incondicional le lleva a superar esta situación, ya en diversificación poco a poco va encontrando la seguridad en su grupo de iguales, comienza a estar conectada y a encontrar lazos sociales en sus iguales.



“Una mala época, en la E.S.O me dejaron marginada en clase, era como la apestosa de clase. Lo pasé mal y quise cambiarme de colegio, pero mi madre dijo que no, que no las íbamos a dar el gusto de encima tener que cambiarme yo. Entonces mi madre habló con el Director, y más o menos los problemas se solucionaron...”

Vemos la importante contribución de la familia en la estabilidad de la vida personal de Alba, aumentar la fortaleza emocional en su vida personal le lleva a proyectarla a su desarrollo vocacional, hecho que le conduce a un final deseado en su Módulo de Educación Infantil. Este optimismo le anima a continuar en el Grado de Maestro en Educación Infantil. Estas influencias y experiencias positivas le conducen a buen fin en su trayectoria de desarrollo personal, académico y profesional.

Así Alba nos demuestra que es una persona proactiva, que a pesar de haber tenido un pasado “fatal” va dando paso a un ser feliz, identificando sus fortalezas, logros y oportunidades para desarrollarlas. Apremiar, reconocer y valorar lo mejor de las personas, la escuela y las cosas; afirmando las fortalezas, los éxitos y potencialidades, en resumen valorando lo que le da la vida como se recoge en su cita:

“En la E.S.O, el mejor curso fue 3º, fue diferente a los demás, me encantó, y encima estaba con un grupo especial, diversificación, y entonces como eran personas más mayores que nosotros, hice muy buenas migas con ellos”.

Esta capacidad de ser apreciativa le permite poder imaginar algunas cosas, enraizada en los retos del mundo ser capaz de que nazca aquello que todavía no existe, considerar la posibilidad de que existan otras, es la capacidad de soñar desarrollando competencias académicas, sociales y vocacionales.

Se trata de la capacidad de recuperarse ante un trauma, a través de un marco narrativo personal, ya que mediante este relato se favorece la acción terapéutica que le lleva a la resiliencia.

“Pues... yo me sentía mal porque era el bicho raro que estaba allí metida y veías que los demás cuchicheaban a tus espaldas y cuando te girabas se callaban como p... todas. Cuando repetí primero de Bachillerato y encontré a mi amiga Marina, que más o menos éramos iguales porque a ella también la hacían lo mismo, es como si encontraras tu otra mitad”.

Alba encuentra apoyo en sus redes sociales, familia, amigos, maestros, favoreciendo su desarrollo psicosocial e integral. Empieza a sentirse aceptada tal cual es, al margen de su rendimiento y características personales. Esto hace que se afane, se responsabilice y poco a poco vaya cumpliendo con sus obligaciones, empieza a encontrar sentido en la escuela, se esfuerza, no se desilusiona, y progresivamente va obteniendo buenos resultados.

Da sentido a su propia vida, coherencia a su estar en el mundo, confiere significado a su comportamiento y lo va integrando en su historia de vida. Es capaz de desarrollar sus fortalezas, la elevación de su autoestima le permite la resolución de los problemas de su propia vida.

“Antes confiaba mucho más en las personas de lo que confío ahora. Y han hecho que sea así las personas de mi entorno, los compañeros de clase han hecho que sea como soy ahora, desconfiada...Debido a los problemas que tuve cuando era pequeña con mis compañeros de clase, cuando llegué a la Universidad no me sentía muy receptiva y a gusto, y tenía esa barrera que me separaba del resto, recordándome lo que pasé y quizás por ello, me ha costado más coger confianza y sentirme segura con mis nuevas compañeras. Supongo que poco a poco lo iré superando, de hecho me estoy dando cuenta que me estoy abriendo más a la gente, y que he hecho grandes amistades”.

Los padres de Alba tienen en cuenta sus inquietudes, deseos, muestran interés por sus necesidades sociales y académicas; están siempre dispuestos a hablar con ella cuando lo necesita. Según nos cuenta en otros relatos Alba, a sus 22 años, los fines de semana los comparte en familia.

“Mi madre piensa que soy muy sociable, muy buena hija y fiel amiga. Una persona entregada, que siempre está contigo hasta en las peores situaciones y con la que puedes contar en cualquier momento, pero también me repite alguna que otra vez que la gustaría verme salir más con mis amigos”.

Alba tiene un por qué para vivir y ha podido soportar cualquier cosa. La vida le regala vida y se da cuenta que la meta está allá donde uno la quiere colocar. El encontrar un por qué, le ha hecho llegar a su formación en el Grado de Maestro. Al amar la vida, la vida también le ama a ella, le da sentido, facilitando y legitimando el ser del otro. Alba se siente amada (por su familia) sólo por el hecho de existir, sin necesidad de figurar. Supone saberse y sentirse amado porque se es, no por lo que se es. Al creer en ella se siente totalmente aceptada, da

sentido a su vida y se enraíza en ella. Alba y su familia, transforman la energía que tenían hacia aquello deseado, llegar a la Universidad.

Sus compañeros la llevan a un “sin sentido que lleva a un existir resignado, desalentado y sin el mínimo de entusiasmo vital para participar en los proyectos de vida común” (Forés y Grané, 2012, p. 55). Alba pone palabras a su dolor y esto le hace superarlo, es el resultado de un diálogo con su madre. Más adelante el narrarlo en el transcurso de la entrevista, tiene un efecto catártico y de superación de recelos, inhibiciones, limitaciones en las relaciones con los demás, hecho que le permite compartir sus vivencias, llevándola a una mayor seguridad personal. En las conversaciones con su madre, crea su mundo, al ser amables la hacen cambiar, pues genera vocabularios tejidos de esperanza, con expectativas positivas, impulsándola hacia la vida.

#### **7.1.1.2 Recobrar el sentido de vocación**

La vocación es una cualidad innata, una especie de predisposición natural que los sujetos tienen o no en mayor o menor medida, la vocación implica un fuerte compromiso emocional y desinteresado con la actividad. Desde esta perspectiva la docencia es una especie de “don” y por eso se le asocia más con un deber y obligación que con un trabajo (Tenti, 2005, p. 263).

Alba siempre quiso formarse como maestra, según nos dice:

“Decidí hacer esta carrera desde que era muy pequeña, desde los cinco o seis años... desde pequeña jugaba con mi hermana que teníamos una escuela, y que nosotras éramos las profesoras y los muñecos los alumnos, y bueno pasábamos lista y todo, así que esto viene de serie. Sabía que podía.... Y así sigue ocurriendo”.

Desde siempre Alba quiso ser maestra, pero su experiencia académica de fracaso le lleva a cuestionarse sus posibilidades en la formación deseada. El mismo hecho de iniciar el Módulo y obtener éxito en él, le hace creer en sus posibilidades, le da mayor seguridad para tener éxito, y comprometerse en su formación vocacional. La experiencia con los niños durante las prácticas, le hace reconocer que hasta ahora era lo mejor que había hecho.

#### **7.1.1.3 Crecer en ambientes escolares y familiares que apoyen a la persona**

La eficacia de la escuela es mucho más que maximizar el rendimiento académico. Aprender y el amor al aprendizaje; el desarrollo personal y la autoestima; la destreza necesaria para vivir, la resolución de problemas y el aprender a aprender; el desarrollo de pensadores independientes e individuos equilibrados seguros de sí mismos; Todo ello tiene tanta importancia o más que los resultados de una escolarización eficaz en el sentido del éxito en un reducido conjunto de disciplinas académicas. (Macgraw et al., 1992, p. 174).

Desarrolla un sentido de coherencia, una convicción de que los obstáculos pueden ser superados y expectativas de control personal, de construir una vida mejor a través de sus esfuerzos y relaciones. Reconocimiento y atención a los éxitos y habilidades, actitud optimista, expectativas de autoeficacia, confianza en sí mismo y un autoconcepto positivo. Todo ello lleva a la búsqueda de significados en momentos difíciles, apoyados de un marco de referencia ético, moral y espiritual.

Es poco realista esperar que los alumnos aguanten si sus personas significativas, que constituyen su principal modelo de referencia, no demuestran cualidades de resiliencia. Las cualidades que llevan a la resiliencia se construyen en la relación con el otro, del mismo modo que el desarrollo normal o los trastornos psicológicos. Para bien o

para mal estamos modelados por el trato y las miradas de los demás (Cyrulnick, 2004).

Al repetir en Bachillerato, ir a diversificación y el apoyo de un buen director pedagógico le hacen disfrutar de su estancia en la escuela, donde era “verdaderamente feliz”.

“En el Ciclo Formativo me lo he pasado muy bien los dos años, pero con lo que más me quedo, es con los tres meses de prácticas que para mí han sido lo mejor que he hecho hasta ahora, estar con esos niños.”

Alba no había estado en una clase en la que todos trabajasen tan bien juntos, “celebramos algo y lo hacemos juntos, fiarse de los compañeros....” El director pedagógico jugaba un papel enorme en el disfrute de su aprendizaje en la escuela. Eso es lo que influye decisivamente, abre oportunidades:

“Tuve un profesor que era mi tutor pedagógico, que era como un padre para mí, siempre ha estado encima de mí, machacándome y siempre me ha llevado por el buen camino”

Si los educadores son receptivos y sensibles, los alumnos acudirán a ellos en busca de protección, de consuelo y de ayuda. El clima escolar es, en gran medida, generado por el profesor. Un clima respetuoso, de alegría y buen humor, así como el rendimiento académico positivo son factores protectores capaces de reducir los efectos de las experiencias negativas y del estrés infantil. (Uriarte, 2006, p. 15).

Al igual que el director pedagógico su madre le presta un gran apoyo cuando tiene algún problema. La situación conflictiva que vive en la escuela, aún cuando intenta ocultarlo, llega un momento que

trasciende a la vida familiar, hecho que conduce a la madre a tomar cartas en el asunto, abordando el problema con el jefe de estudios, proporcionándole estrategias, planteándole motivaciones y nuevos retos. El buen clima familiar y el apoyo personal la hacen progresar, motivarse en su formación, y tener esperanza y comprometerse para un futuro mejor, ella misma se sorprende de estar ahora en la Universidad.

La calidad de las relaciones afectivas con su familia le permite desenvolverse en su contexto con tranquilidad, ya que le proporcionan confianza, seguridad en sí misma y ante los demás; Así pues, la familia para Alba es un elemento esencial para el desarrollo de la valoración de sí misma, la responsabilidad hacia sí misma y hacia los demás, hechos que marcan su destino.

“A parte de mi madre quién más me ha influido pues... mi hermana siempre ha estado ahí, mi cuñado, ahí donde le veis también. Y no sé, mi familia en general siempre me ha apoyado todo lo que he hecho; nunca me han dicho eso no... Mi madre siempre me ha ayudado y apoyado en todo, al igual que mi hermana. Me ha enseñado a ser lo que soy, enseñado a ser fuerte, valiente y no huir de los problemas... todos en general me han apoyado lo que he hecho, pues ahí está”.

“Cuando tengo dificultades a la hora de realizar trabajos que me mandan de la Universidad, mi hermana me ayuda mucho, ella me saca libros de la biblioteca o si no recurro a internet”.

En la vida diaria la familia, y en concreto la hermana, le da un apoyo incondicional para que siga creciendo como persona y en su formación, pues le presta ayuda pedagógica, le anima, le motiva, ...

La cronología de los estudios de Alba ilustra el crecimiento constante de su sentido de autoeficacia con el paso del tiempo, particularmente relacionado con los buenos resultados obtenidos en su formación en el Ciclo Formativo de Educación Infantil y en las prácticas

realizadas, en las que obtiene el consiguiente reconocimiento por su labor.

“Los veo más fáciles a los niños de 0 a 3 porque aprenden más, sabes, necesitan que tú les eduques para que luego tengan una buena base en Infantil. Porque todo empieza ahí, sabes, y son adorables. Estuve en prácticas tres meses, se te pasan volando. Los primeros días son los peores porque no conoces a nadie, te asignan una clase y te dicen: Haz tú lo mismo que ellas, tú eres una persona más del aula, y tenías que atenderlos, ayudarles a comer, a cambiarles, a hacerles las actividades”.

En estos momentos Alba cursa cuarto de Grado, tiene pendiente una asignatura de primero. Está con su grupo próximo de clase perfectamente integrada. Aquí podemos apreciar que aunque haya tenido un pasado escolar difícil, por su nivel de resiliencia cabe esperar un buen final de su vida académica y un buen comienzo en su vida profesional.

Los tres factores que mayor impacto tienen en su sentido de eficacia durante estos últimos años son: las relaciones con sus compañeras que ahora son verdaderas amigas, sus experiencias positivas tanto personales como formativas en la Universidad, y la interacción con personas nuevas. “Actualmente tengo buena relación con mis compañeras de clase, con unas más que con otras y trabajo bien en grupo”

Aprende de la experiencia negativa de tercero de ESO, y años después nos comenta:



“La del ciclo formativo es mi mejor etapa, porque la he disfrutado mucho y porque he tenido unas compañeras geniales. Me he hecho mucho más fuerte, un poco más feliz, me siento más incluida, más consciente de lo que pasa a mi alrededor, estar más metida en las cosas,...ya en el grado me siento totalmente integrada,...”

Alba se convierte en una persona mucho más fuerte y alcanza un mejor equilibrio entre sus actividades de clase y su vida personal. En estos tres, cuatro últimos años Alba mejora sus niveles de control del comportamiento para la construcción de la confianza y la consolidación de un grupo en la Universidad. Crece como persona, su visión de las relaciones sociales y de amistad es mucho más positiva, comienza a creer en la personas.

### **7.1.2 Historia 2ª. Marcia, historia de una llamada vocacional: retos y fases de su formación**

*“...no todo el mundo sirve para esta profesión, en contra de lo que tan a menudo se cree; hace falta tener el perfil personal adecuado”.*

García Garrido (1999, p. 436)

La enseñanza es una profesión con vocación en un ambiente de pluralismo ético y moral.

...“pero ¿Cómo nace la vocación?”, o, “¿Cómo descubrimos el nacimiento de nuestra vocación?” Creo que la vocación es algo revestido de un indiscutible componente de misterio, casi de índole sobrenatural; pero, a mi modo de entender, la vocación, esa llamada interior que sentimos, esa necesidad de aplicar nuestra vida a un propósito, y de hacerlo además con denuedo, con esfuerzo, sacrificándonos hasta el último impulso vital, es algo que todos, tarde o temprano, experimentamos. (De Prada, 2006, párrafo 5)

En esta narrativa Marcia pone de manifiesto dilemas generacionales y los puntos de vista, a los que se enfrentan los docentes en formación, cuando proyectan su futuro profesional. Tiene la certeza de su vocación y de sus posibilidades de desempeño actual, pero al mismo tiempo es consciente de los efectos que puede tener el paso del tiempo en sus fuerzas y posibilidades futuras, en su identidad, planteándose nuevas metas y actividades profesionales.

“Ahora mismo sí que me gustaría seguir toda la vida de profesora, pero luego pienso que con 50 años, después de haber estado 25 o 30 años con niños lo mismo estoy un poco cansada de ellos, bueno no de ellos, sino de la situación del trabajo y tal. Por eso digo también lo de montar la escuela, ya que te permite también hacer otras cosas dentro del sector de la educación”.

Hay que tener en cuenta la importancia de la vida familiar de Marcia en su formación académica; según podemos comprobar la separación de sus padres hace que baje su rendimiento en la ESO. Aunque en este caso, a pesar de las circunstancias, encontramos un fuerte apoyo familiar que la lleva a superar esta caída en su rendimiento y terminar con éxito ESO y Bachillerato

“Acabé cuarto de la ESO más o menos bien, terminé en junio, no tuve que ir a las recuperaciones de septiembre, eso me motivó un poquito para decir yo puedo, porque cuarto me costó un montón y luego me puse las pilas y lo saque. Y, dije si he podido con la ESO, voy a hacer Bachillerato,... después hice la Selectividad...”.

Señalar también la importante función del adulto significativo dentro de la familia, principalmente la madre, mientras trata de mantener el compromiso para terminar la ESO y el Bachillerato, el sentido de eficacia y el bienestar por los éxitos obtenidos le llevan a presentarse a la Selectividad y comenzar los estudios de Grado de manera exitosa.

#### **7.1.2.1 Vocación por la enseñanza**

Como otros muchos futuros docentes, Marcia ha ingresado en la formación del Grado de Maestro por amor a la profesión, el carácter gratificante, su compromiso, por su persistente convicción de que a los niños les trasmite buenas sensaciones y los tranquiliza, se le dan bien, le gusta enseñarles y que salgan adelante. Se identifica con características y funciones del maestro, llega a los niños y le gusta enseñar.

“Desde pequeña, se me han dado bien los niños, me gustaba estar con ellos, como que les transmito buenas sensaciones, les tranquilizo, a ellos les gusta estar conmigo, y a la vez me gusta que salgan bien, rectos, educarles bien”.

Esta eficacia en sus estudios de Grado ha sido posible al alcanzar en su vida personal una estabilidad perdida después de la separación de sus padres, y Marcia nos reconoce lo importante que es de cara a su formación la estabilidad y fortaleza personal “me gustaría ser más fuerte y a la hora de tener problemas, que no me afectaran de la forma que me afectan...”

#### **7.1.2.2 Fortalecerse con el apoyo de la familia**

En su trayectoria formativa ha sido más traviesa que mala estudiante y responde bien cuando se la tiene en cuenta como persona. En algunos momentos de su formación reivindica su derecho a la pataleta al no aceptar la separación de sus padres, y dejaba los exámenes en blanco “porque sí”.

Aunque su nivel de compromiso después de la separación de los padres se había deteriorado, cuanto más interés mostraban sus padres por ella, más obstinada se mostraba en su aprendizaje

Esto “junto con las amistades que no debía” se había traducido en una creciente insatisfacción con sus estudios y con su familia que le llevan a una reflexión continua sobre la posibilidad de seguir formándose.

“Tuve fases en que no estudiaba y no me daba la gana, llegaban los exámenes y los dejaba en blanco, no me importaba nada”.

“Acabé 4º de la ESO más o menos bien...me motivó un poquito para decir yo puedo, y esto me animó “a hacer bachillerato aunque sea por intentarlo...Lo que más me costó, que no lo olvidaré en la vida, fue historia, que la tuve que sacar en septiembre y la saque copiando porque me era imposible”

La presión y recriminación familiar continua le llevan a un compromiso y exigencia en su formación. El apoyo familiar contribuye a restaurar su sentido de eficacia y su compromiso. Esta ayuda ha sido crucial para ella y en estos momentos le ha hecho implicarse más y tener más éxitos. Marcia encuentra en su familia ya dividida un ambiente de sostén, un contexto de seguridad, confianza y educación que fomentan su crecimiento y desarrollo. Los problemas que llevan a sus padres a la separación, no le producen presiones familiares intensas, no se ve retenida o expulsada, sus padres tienen lazos protectores y formativos con sus hijas, promoviendo un firme apego y bienestar. Con su madre, al convivir con ella tiene más enfrentamientos, y esta responde de forma eficaz al combinar firmeza y calidez.

Ya en primero de Grado Marcia nos dice:

“Consulto todos los días la agenda a ver si tengo algo,... cuando tengo tareas sí que las empiezo dos o tres días antes si es algo gordo o si también es flojo,... Cojo mis apuntes, los de una amiga y los del campus y entonces lo uno todo, miro lo que falta de un lado y lo que me falta del otro, y me lo subrayó y me hago un resumen-esquema de todos los apuntes y a la hora de estudiar me lo leo un par de veces, me lo repito para mí misma y lo escribo”.

Su compromiso creciente, su vocación y su persistencia en el estudio ejercen una influencia positiva en su aprendizaje y el curso de primero de Grado lo ha superado brillantemente.

Constatamos en la historia académica de Marcia, un cambio en su proyección académico profesional, de no querer hacer nada en la vida en su etapa de ESO a haber concluido de forma eficaz en primero de Grado con todo aprobado y su proyección de futuro es querer seguir formándose, en Pedagogía, en Educación Primaria o en Educación Especial, aún no tiene muy claros los itinerarios formativos, lo que sí tiene claro es que va a seguir formándose.

“... luego he pensado en hacer el quinto año de Pedagogía y luego tengo pensado, hacer Educación Especial, que son otros cuatro años, quiero compaginarlo con estar ya trabajando. No sé, si hacer Especial o hacer Primaria para tener más rango de edad a la hora de trabajar. Pero Especial me han dicho que es muy bonita así que lo mismo me animo con Especial”.

#### **7.1.2.3 Control de las tensiones vida académica-vida familiar**

A Marcia le preocupa su vida familiar, en un primer momento acusa a su madre de la separación de sus padres, a su hermana la considera una pasota por su indiferencia respecto a esta separación. No tiene celos de su hermana y actualmente duerme con su madre. Con su hermana hay tensiones porque se pone su ropa, y en algunos casos hay instigación física, (me casca). En estos momentos la hermana de Marcia tiene un problema físico, ha estado ingresada en el hospital. Esto la une en un sentimiento de amor hacia ella, los suyos son importantes para ella, tiene buena relación con sus progenitores viéndolos de forma periódica a pesar de que su padre no vive con ella. La situación de cambio, aunque en un primer momento le lleva a una no aceptación,

poco a poco va encontrando los momentos de encuentro con su padre, albergando la esperanza de tenerlo más cerca de su actual domicilio familiar.

Las personas que encajan los golpes [...] vuelven a recobrar el equilibrio vital de antes. Pero todos pasan la página del trance y de una forma más a menos explícita, abren un nuevo capítulo en su autobiografía. (Se adaptan) La base fundamental de la adaptación es la flexibilidad y gracias a ella los seres humanos nos acostumbramos a las exigencias de nuestro cuerpo y a las imposiciones del medio. (Rojas Marcos, 2010, pp. 142 y 144).

Su cronología académico-familiar, historia de vida, fluctúa mientras que trata de controlar las tensiones estudios-vida familiar, en el afán de mantener su compromiso y su sentido de eficacia en su vida de estudiante. En este momento Marcia ha encontrado un equilibrio en el control de estas tensiones. En Primero de Grado ha seguido de forma regular todas las actividades formativas, “los deberes los hago y los entrego al día. A la hora de estudiar me cuesta más pero al final lo saco”.

En su lucha constante consigo misma, adopta una actitud rebelde que proyecta en la vida académica, no estudia, no responde a los exámenes, tensiones que van desapareciendo “sigue una agenda,...llevando todo al día”. Estos aspectos son claves en la identidad de Marcia.

### **7.1.3 Historia 3ª. Rebeca Guillén, mantener el compromiso**

*“Lo que se hace con vocación,  
se transforma en algo creativo y hermoso”.*  
Gregorio Marañón

El cuidado de su hermano pequeño le lleva a descubrir sus posibilidades como educadora de otros niños, en otros contextos, en los que su actividad es reconocida y aplaudida, dándole alas para replantearse su futuro profesional.

#### **7.1.3.1 La enseñanza: satisfacción, impulso emocional y compromiso**

Rebeca siguió los pasos de su padre y “cayó” en la enseñanza aunque no encontró mucho apoyo en él. Descubrió que las actividades extraescolares “sacaron fuera al profesor secreto que hay en ella”, era la parte más divertida del trabajo. Le disgustaba la monotonía de un trabajo de electricidad. Le gustaba el trabajo creativo de la enseñanza. Creía que era una buena profesora y disfrutaba de un alto nivel de autoeficacia y compromiso.

“En la profesión de electrónica, por lo que yo había visto ... ahora sí que lo puedo hacer, pero... con 50 años no me veo con ese trabajo, sin embargo por la experiencia que he tenido ... en los colegios en los que he trabajado sí que me veo. Se me da bien y puedo hacerlo [...] niños que estaban empezando a leer, entonces yo les animaba, les ponía la pizarra, les ponía el ahorcado, me tenían que decir las letras,... tú ves que se lo van aprendiendo y te emociona, entonces decidí educación,,, quieras que no te animan mucho”.



En estas palabras de Rebeca mostramos de qué manera las emociones positivas derivadas de la enseñanza en actividades extraescolares, junto con un ambiente escolar que le presta apoyo, contribuyen a un fuerte sentido de eficacia, motivación y compromiso, para su formación como futura docente, teniendo en cuenta que está finalizando un Módulo Formativo en Desarrollo de Productos Electrónicos (DPE).

“Con la idea de estudiar magisterio, acudí a mis padres en busca de consejo,... Mi madre me animo a hacerlo, mientras que mi padre, opinaba que era un cambio demasiado drástico y radical el paso de electrónica a educación, me recomendaba que me lo pensase con más calma”.

#### **7.1.3.2 Desempeño de una tarea profesional: la motivación y el compromiso en un ambiente que presta apoyo**

Rebeca en sus estudios del módulo DPE encontró rechazo de género por parte de sus iguales que no consideraban adecuada para ella esta profesión, careciendo de una red social que la apoye y comprenda.

“Cuando iban llamando en “Desarrollo de Productos Electrónicos” ... era la única chica y yo decía pero es que esto es impresionante que hago yo aquí, ... pero bueno luego lo lleve bien, mis compañeros no me trataron demasiado mal quitando uno que era un machista que comentó a mis espaldas que qué hacía yo ahí, que era un trabajo de hombres, que me fuese y les dejase hacerlo,... mis compañeros cuando me lo contaron, ... me apoyaban, decían pero vamos ni caso, mira cómo vas tú y mira cómo ha ido él...”.

Tampoco encuentra motivación y compromiso para desempeñar una tarea profesional en este campo. Consiguientemente la busca en

una nueva formación en el Grado de Maestro en Educación Infantil. A la vez encuentra una atmosfera agradable en las clases extraescolares que imparte, con la aprobación por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, tanto de los alumnos como de los padres de estos. Esto eleva su autoestima y sentido de autoeficacia por los resultados obtenidos, al mismo tiempo se sentía feliz, querida e importante.

“El trabajo con los niños me hace feliz, querida e importante. Ayudo a mi hermano Borja con los deberes”

“... comentaba con los padres del colegio donde trabajaba la indecisión que tenía en ese momento, todos me animaban a seguir adelante, a cambiar y a estudiar magisterio, pues me hicieron ver que me valoraban mucho como profesora, algunos me decían que sus hijos habían cambiado mucho desde que venían a clase extraescolar conmigo”.

Vemos la importancia de la aceptación de la red social para proyectarse. Por otra parte esto mismo también lo vemos en la familia donde hay una situación de aceptación y motivación para que siga formándose. Llevan a cabo un liderazgo positivo interesándose por el crecimiento y desarrollo personal y profesional, estando de acuerdo con su formación.

#### **7.1.3.3 Equilibrio entre la vida familiar y de formación: Prioridades**

Rebeca ha aprendido a controlar las tensiones generadas por los consecutivos cambios de colegio, que le provocaban una cierta incertidumbre emocional.

“...siempre he ayudado y ayudo a mi hermano Borja con los deberes, y no quisiera cometer los mismos errores que cometieron conmigo, mientras que sí que me gustaría seguir el ejemplo de aquellos profesores y profesoras que me llegaron al corazón”.

Su compromiso con sus hermanos, de ayudarles a preparar las tareas, que no se olviden de las cosas, no manifiesta ansiedad por sus cosas, sino que está pendiente de los distintos miembros de la familia para que alcancen sus objetivos o cometidos, a pesar de que tiene que realizar sus tareas escolares, de que no va sobrada, ha aprendido a priorizar que la familia es más importante que todo lo demás.

#### 7.1.4 Historia 4ª. Menchu. Reencuentro con la vocación

*“Los sueños y la felicidad van juntos,  
los sueños unas veces se cumplen, otras veces no, la felicidad es tener  
metas en la vida y ser conscientes de estar más próximos a conseguirlas”*  
Rafaela Santos (2003)

A pesar de las dificultades y decepciones en la vida académica y laboral, la narrativa de su hermana y los significados que atribuye a su experiencia con niños, lleva a Menchu a redescubrir su vocación docente, poniendo fin a un largo periodo de incertidumbre e insatisfacción.

##### 7.1.4.1 Reescribiendo guiones negativos: cambiar los diálogos de la vida

Menchu no puede ver cumplido su sueño de ser enfermera por falta de nota en selectividad para acceder a la Universidad; inicia un Ciclo Formativo de Grado Superior de Nutrición y Dietética (CFGSDN), que abandona poco después por la pérdida de entusiasmo y bajo compromiso, manifestando:

<p>“Empecé a desilusionarme por los estudios, porque no encontraba mi verdadera vocación”. Seguí luchando por entrar en enfermería...”.</p>
---

El autoconcepto negativo y la baja autoestima influyen en sus estudios y son los que le llevan a abandonar el Ciclo Formativo de Grado Superior en Nutrición. No alcanzar sus metas le hace vivir en la incertidumbre, se siente emocionalmente decepcionada, no obstante no

desiste de su objetivo de ayuda a los demás y lo sigue intentando en el CFGS de Estética e Imagen Integral que logra finalizar.

El no alcanzar sus metas le hace vivir en la incertidumbre, se siente emocionalmente decepcionada, no obstante no desiste de su objetivo de ayuda a los demás y lo sigue intentando en los CFGS con estética e imagen integral, obteniendo buenos resultados que le animan a iniciarse en la Universidad en estudios de Fisioterapia.

Los buenos resultados obtenidos unidos al curso de Quiromasaje y Masaje Deportivo actúan de elementos motivadores que le llevan a iniciar Fisioterapia, carrera que abandona después de tres años, ante la dificultad y fracaso en las distintas asignaturas.

En esta época su vida personal no es todo lo deseable que quisiera, no acompañándole en su vida académica por ello deja los estudios; el esfuerzo de compaginar estudio y trabajo unido a la falta de apoyo en su constelación social próxima la llevan a no poder hacer frente a sus retos, abocándola a la incertidumbre.

“Comenzó una etapa dura ya que tenía que estudiar por las mañanas y trabajar por las tardes. Me esforzaba mucho pero no conseguía los resultados que quería, aun así aguanté tres años. Decidí dejarla, pues no sacaba nada, las asignaturas requerían mucho esfuerzo y trabajo para conseguir el aprobado y yo no disponía de tiempo suficiente. A esto se le suma una ruptura sentimental que me marco mucho”.

Encuentra el apoyo de su círculo familiar, animándola a iniciar un nuevo Grado, el de Maestro en Educación Infantil. Una vez más pone de manifiesto su clara preferencia hacia las profesiones de ayuda a los demás. Ya en la carrera encuentra su red social dentro del grupo de iguales, que la escucha, apoya y ayuda.

Para Brooks y Goldstein (2010) cuando algo de nuestra vida no nos gusta estamos en situación de poderlo cambiar. El cambio supone que ante la misma situación demos una respuesta diferente y creativa.

Habitualmente seguimos guiones determinantes que no permiten cambios ni creatividad ninguna. [...] Consideramos que es posible pasar de guiones menos satisfactorios y productivos a formas de pensar, sentir y comportarse que fomenten una mentalidad resiliente. (Brooks y Goldstein, 2010, p. 29).

Así Menchu, analiza los guiones negativos de su historia académica y considera oportuno dejar de trabajar para dedicar más tiempo y esfuerzo a finalizar de manera satisfactoria su formación universitaria. A pocos meses de finalizar su Grado de Maestro en Educación Infantil ha dejado su trabajo de recepcionista para dedicar toda su energía a sus estudios, que ahora absorben todo su tiempo. Recobrando el entusiasmo y el sentimiento de eficacia, así como su bienestar personal. Ahora está en uno de sus mejores momentos y aborda el último curso de manera exitosa.

#### **7.1.4.2 Sentido de ayuda: superar los problemas y la adversidad**

No le diagnosticaron nunca dificultades de aprendizaje, pero nos cuenta que en algunos momentos lo pasó mal:

“En la clase de educación física, me hacían sentirme inferior, al compararme con el resto de los compañeros tanto en estatura como en peso, debido a que era más bajita y delgada que las demás”. En contraposición nos cuenta que le “gustaba bailar y siempre era elegida para la realización de las coreografías de fin de curso. También participaba “en teatro siempre era la protagonista. En natación realicé competiciones”.

En sexto de EGB Menchu presenta ciertas dificultades de aprendizaje en algunas asignaturas, echa de menos la inclusividad, que se tenga en cuenta su situación y se le facilite una atención personalizada que le permita hacer frente a sus limitaciones, en lugar de ridiculizarla y ponerla en evidencia ante todas sus compañeras, con las consecuencias negativas para su autoestima y la repercusión en su red social y en el resto de las actividades para ellas:

“Tenía problemas con asignaturas y profesores, porque estos no tenían en cuenta, no se preocupaban por las personas que tenían ciertos problemas para comprender las asignaturas” Así mismo tenía miedo a ciertos profesores “me ridiculizaban al salir a la pizarra delante de toda la clase”.

Con estas experiencias manifiesta un concepto negativo de sí misma y baja autoestima considera que “era un poco patosa” La percepción y valoración que hace de sí misma, tiene sus raíces en la imagen y estima que los demás manifiestan por ella. Así en sus primeros años, por llevar un ritmo de desarrollo diferente, la comparan de forma peyorativa con sus compañeros de aula, no se ve valorada por algunos profesores y le lleva a verse patosa en educación física.

la persona con confianza en sí misma se aprecia a si misma de verdad, es consciente de sus cualidades y de sus capacidades positivas, pero también es capaz de reconocer sus defectos, sus incapacidades y sus insuficiencias. (Simmons y Simmons, 1998, p. 87).

El ambiente escolar poco acogedor, de críticas, burlas, comparaciones negativas, le hacen llegar a etapas posteriores con complejos, inseguridades,...; tirando la toalla por su baja capacidad de esfuerzo hacia el logro. Menchu no sólo continuó con dificultades, sino que experimentó una humillación constante.

“No quería ir a clase porque cogí miedo con ciertos profesores [...] me ridiculizaban al salir a la pizarra, [...] delante de toda la clase y mis compañeros empezaron a reírse de mí. Hoy [...] aún siento vergüenza y tengo miedo”.

Para Werner (1993) hay ciertos factores en la infancia que contribuyen al estrés y a la vulnerabilidad, en el caso de Menchu, el “acoso” descendente de forma reiterada ha dejado huella, muchos años después se siente insegura, con baja autoestima, al enfrentarse a nuevos retos académicos.

La experiencia vivida le ha llevado durante mucho tiempo a sentir miedo a ser criticada, a no responder a las expectativas obteniendo logros y resultados discretos. Con la madurez alcanzamos nuestro equilibrio y llegamos a comprender que hagamos lo que hagamos no podemos complacer las expectativas de todas las personas, pero siempre encontramos a personas para las que somos importantes.

La relación entre profesor-alumno está llena de emociones, que mueven al alumno ante su deseo de aprender o lo desmotivan, lo hacen sentirse seguro y capaz en la aventura del conocimiento, o lo llenan de miedos y angustias. La función básica de la emoción es mover, motivar, empujar a hacer algo. (Sala y Marzo, 2013, p. 103).

El miedo es una emoción que detiene los procesos de desarrollo de las personas, los paraliza; es una advertencia frente a los peligros y su función es alejarnos y protegernos de ellos, contribuye a nuestra supervivencia y a nuestro bienestar físico y psicológico (Ibáñez, 2011).

Se educa en el miedo, se crece con miedo, el miedo como el viento, cruza las culturas y las creencias, sabe cohibir y generar silencios en los actos de las personas, y es por eso que a ratos hay que desafiarlo con nuevas prácticas, con nuevas emociones, de forma más proactiva y basada en la confianza personal y del entorno. (Veliz, 2014, p. 28).



Aunque esta situación haya marcado su trayectoria formativa, llevándola a abandonar algunos estudios, ciertas pautas pueden ayudar a la gente a cultivar una mentalidad resiliente. Esta mentalidad contiene suposiciones sobre nosotros mismos que influyen en nuestro comportamiento, en nuestros éxitos y fracasos y relaciones con los demás. Es un proceso, dinámico y continuo, que nos enriquece a lo largo de toda nuestra vida. Cuanto más conscientes seamos de las características de esta forma de pensar, más hábilmente podremos reforzarnos para fortalecerla y reforzarla.

#### 7.1.4.3 **Proyectando el futuro**

La vocación comienza a manifestarse en edad temprana, “me gustaba mucho jugar con mi hermana a profesores, ya que me encantaba mandar y siempre ejercía la función de docente”. Nos comenta:

“A mí siempre me habían gustado mucho los niños, lo llevaba dentro, aunque lo he sacado hace poco. De pequeña jugaba a los profesores, siempre ponía a mi hermana de alumna y yo hacía de profesora y le mandaba deberes. Me encantaba dar clase y esa es toda mi experiencia”.

Este mismo año mi hermana empezó un Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil y cuando acabe el módulo se va a pasar a mi carrera y vamos a montar una Escuela Infantil. Otra influencia importante son las anécdotas que su madre enfermera pediátrica le cuenta sobre los niños. Así mismo argumenta:

“El interés por estudiar magisterio me viene del colegio, en esa época los profesores no me ayudaron mucho, siempre pensaba si yo fuera profesora ayudaría a los niños y sobre todo a los que les cuesta más”.

Su propia experiencia negativa, de falta de ayuda por parte de los profesores, parece influir en su decisión de hacerse maestra. Rememora que ya en primaria se lo había planteado:

“Una de las finalidades por las que quería hacerla, es ayudar a las personas que van peor en los estudios, y no cometer los mismos errores que hicieron conmigo”.

Estos hechos contrarrestan las influencias negativas e intentos disuasorios de sus conocidos por la baja consideración social de esta carrera, a la gente les parece una chorrada, que es muy fácil y te dicen que vas a estar pintando y coloreando” Después de deambular por varios ciclos formativos y otra carrera, reconoce “Hoy estoy muy contenta con mi elección y afirmo que esta es mi verdadera vocación, he encontrado mi verdadero camino”.

Tiene retos e ilusiones por cumplir que le llevan a iniciar el grado de maestro. Proyecta nuevos objetivos, planes, ilusión por terminar una carrera universitaria, echa mano de su autoestima, la motivación, la adaptación al cambio con el apoyo incondicional de su red familiar y el conocimiento de nuevos compañeros que también la apoyan. Como apunta Rojas Marcos (2013):

Cuando tienes una crisis de confianza, te quedas paralizado por el miedo escénico como cuando tienes un gol de cara. Del mismo modo en nuestra liga diaria, nos quedamos bloqueados ante un recuerdo de fracaso... Pero estamos en el mundo para crecer y aprender a cualquier edad. (p. 15).

“Me gustaría salir de España para aprender Inglés, elemento importante para mi carrera, sentir la experiencia de vivir en otro país tiene una nueva proyección de saber si podría desenvolverme sola”.

Una vez más después de la incertidumbre e indecisión nos encontramos con un final feliz, de hecho, poco a poco Menchu ha ido mejorando su confianza y autoestima. Se ha hecho más proactiva, proyectándose hacia un futuro mejor, con esfuerzo, con entusiasmo va logrando buenos resultados en su nueva vocación emergente/latente el magisterio. Quiere gestionar su futuro y nuevos retos.

### 7.1.5 Historia 5ª. Leticia y el aprecio a la vida

*Hay probabilidad de que ocurran cosas inesperadas en cada segundo  
de nuestra frágil existencia.*

Paulo Coelho

#### 7.1.5.1 Aprecio a la vida: fortalezas, logros, oportunidades y buena gestión de las debilidades.

Nick Vujicic en el cortometraje “El circo de las mariposas” nos aporta dos grandes lemas: “lo importante es levantarse” y “de una vida sin extremidades a una vida sin límites”. A pesar de sus limitaciones físicas, de padecer acoso en el Colegio, fue uno de los primeros discapacitados en acudir a la escuela ordinaria en Australia, nos afirma: Que por muchas veces que una persona caiga, tantas como lo haga, no importa, porque esa persona siempre debe levantarse.

“Comencé a tener un gran complejo e inseguridad en mí misma, a causa de unas características físicas: tenía que llevar gafas ¡eran de culo de vaso! Eran redondas con muchos colorines y no me gustaban. Se me rompió una “pala” y ¡no quería sonreír! Estaba todo el día con la cabeza hacia abajo, cuando hablaba las personas me miraban la boca, esa era mi impresión. Seguía siendo muy infantil. Fue muy muy mala etapa”.

Los traumas escritos en su memoria forman parte de la historia de Leticia y la acompañan en su inconsciente –como un fantasma– durante mucho tiempo, sufriendo por segunda vez, no por el dolor que le produce la rotura de la pala, sino porque los demás se reían de ella, y además este sufrimiento se lo producía su propia red social al repetirse en el tiempo esta situación de acoso. No pudiendo controlar estos acontecimientos; en ese momento su autoimagen y autoestima estaban

por los suelos, no se quería ni aceptaba. Todo esto repercutía en su vida personal no esforzándose hacia el logro de los objetivos educativos.

Consideramos que la buena gestión de la excelencia se consigue mediante la focalización en las fortalezas y capacidades, así como gestionando las debilidades no erradicándolas. Es importante conocer nuestras debilidades y crecer con ellas. El centro de la vida no es lo que no funciona, sino la vida misma, tener un hándicap y ser feliz a pesar de las desgracias. Identifiquemos nuestras fortalezas, los logros alcanzados, las oportunidades a desarrollar. Construyamos entornos educativos felices que sean apreciativos y que promuevan la convivencia. Apreciar es simplemente valorar y reconocer lo mejor de las personas, la escuela y las cosas. Es afirmar las fortalezas, los éxitos y potencialidades, es percibir lo que da vida.

“Mi profesor me hizo consciente de las habilidades y capacidades que poseía y me ayudó a desarrollarlas. Él fue quien me animó y en cierta manera me influenció en la elección sobre mi futuro Universitario. Un recuerdo muy especial que tengo de él, es que cada vez que venía a clase, me decía ¡Buenos días bonita!”.

Posibilitar a cada alumno la gestión de sus recursos, sus valores, sus fortalezas y habilidades para afrontar dificultades y desafíos e innovar, desplazarse desde una mirada centrada en los problemas, hacia otra que atienda a la posibilidad, que les aliente a alejarse del déficit y trabajar desde una perspectiva de afirmación de la vida. Ver en el presente los desencadenantes del futuro.

Ser apreciativo es poder imaginar alguna cosa enraizada en los restos del mundo y ser capaz de hacer que nazca aquello que todavía no existe... Es la capacidad de soñar, de ser imaginativo colectivamente. (Forés y Grané, 2012, p. 15).

La escuela debe hacer de nuestro entorno socioeducativo un lugar más feliz, que a través de vocablos de esperanza: “Tú me importas” parangonando la campaña “Every Child Matters” del gobierno británico, anteriormente citado, el alumno desarrolle sus competencias académicas, sociales y vocacionales independientemente de las limitaciones que pueda tener. Debemos apostar por eliminar la desigualdad y la exclusión, respetando la diversidad y la identidad personal de cada uno, por valores de justicia, y solidaridad para garantizar el desarrollo social; resaltar las fortalezas, en lugar de los fracasos, las soluciones en lugar de los problemas.

Así su éxito en el módulo adquiere para Leticia el significado de un acontecimiento extraordinario que le va a permitir proyectarse en el futuro cursando el Grado de Maestro en Educación Infantil. El módulo significa “reparación, compensación” para una joven que sin diploma habría tenido dificultades en valorarse; el éxito le lleva a un mayor compromiso para alcanzar su meta. Su historia de suspensos en secundaria desorganiza su mundo provocándole confusión y no saber qué hacer, su profesor y su experiencia en el CFGSEI dan sentido a su trabajo.

“Después de haber cursado el CFGSEI, me alegré muchísimo y me sirvió de gran ayuda para mi crecimiento personal y conceptual. ... estoy contenta de que los acontecimientos hayan surgido así, si hubiera aprobado la selectividad seguro que no me hubiera planteado cursar el modulo. Fue mi primer contacto con el mundo infantil, aprendí innumerables recursos, técnicas, habilidades... y ahora ¡Soy una experta! Ahora soy educadora infantil... y estoy que no me lo creo. Este periodo resultó inolvidable, ... me ha abierto las puertas al Grado de Educación Infantil”.

En esta época, crea vínculos en su red social próxima, la escuela, viéndolo todo de forma más positiva “Mi vida social en el

módulo mejoro indescriptiblemente, me relacionaba con tres compañeras, nos llevamos muy bien...”

#### **7.1.5.2 Crear un buen vínculo y la confianza en el otro favorece la autoestima y el compromiso**

La creación de un buen vínculo con las figuras de apego y los tutores de resiliencia, nos lleva a creer que la vida tiene sentido, incluso un sentido positivo; esta interacción permanente hace tejer el destino de su vida, poner en marcha proyectos constructivos, en síntesis ser resiliente. El deber de un buen maestro consiste en ayudar a todos los alumnos a encontrar y llevar a buen puerto su estrategia personal, no se puede ayudar a alguien sin buscar y encontrar sus puntos fuertes, sus deseos, proyectos, sus cualidades.

Para hacer que un niño –una persona- se vuelva resiliente, es preciso antes que nada que tenga confianza en sí mismo, que se respete como persona, para que respete a los demás. Ahora bien, para que se vuelva así, el cachorro humano tiene necesidad de que se le valore; ha de sentirse amado y respaldado. (Tonkiewicz, 2003, p. 47).

La pérdida de los seres queridos le lleva a que quede reducida su red social y consiguientemente le lleva a una pérdida de confianza. La persona en la que se confía ya no está, tener que prescindir de ese vínculo tan importante para ella, la hace dudar de sus propias capacidades y de lo que puede intentar hacer, llevándole a percibirse con una mala autoestima, bajando su rendimiento académico. Esto pone de manifiesto como la vida afectiva repercute en la vida académica.

“Mis calificaciones en secundaria no fueron muy buenas, más bien todo lo contrario. En segundo curso falleció mi abuelo, de forma inesperada. Fue muy significativo y creo que influyó en mi rendimiento, empecé a pegar un bajón brutal, pero brutal, llegué incluso a suspender siete asignaturas. Tenía mucha afinidad con él y para mí fue un momento muy duro. Mi grupo de iguales fue un gran apoyo, me ayudaron a superar el mal momento”.

En esta época cuando comienza a formar su red social creando un proyecto conjunto, un sueño heroico con final feliz que es seguir estudiando. Así podemos decir que el módulo en gran parte de nuestros narradores es una envoltura afectiva, y un estructurador de rituales (hábitos) que complementa la acción de los tutores de resiliencia, quedando atrás la situación de rivalidad en ese espacio austero y constrictivo que fueron la ESO y el Bachillerato

Más adelante rehace sus vínculos fuera de su propia familia, en el grupo social que tenía, y a medida que va alcanzando mayor seguridad en sí misma, experimenta el placer de descubrir nuevas posibilidades.

Los **vínculos** de cariño con otras personas en el contexto de la pareja, la familia, las amistades o los compañeros de grupos con los que compartimos intereses significativos constituyen la fuente de gratificación más frecuente en la vida. Precisamente por eso las desavenencias y discordias en estas importantes relaciones afectivas son causa de fuerte estrés, ansiedad y desdicha. (Luis Rojas Marcos, 2010, p. 23).

#### 7.1.5.3 Ilusionarse y proyectar el futuro profesional

Un educador puede metamorfosear a un niño, con una simple palabra “hola bonita”, puede ser el punto de inflexión en su trayectoria personal dejando atrás el desánimo, la falta de confianza en sí mismo, la timidez, los complejos, la baja autoestima y todo aquello que lastre su crecimiento. Leticia nos dice:



“Mi mayor sueño es llegar a ser una buena profesora de Educación Infantil porque siempre me han gustado muchos los niños y tengo una buena relación con ellos, y poco a poco voy consiguiendo mi objetivo”.

Algo aparentemente tan simple, que Leticia tenga una persona para la que es importante, que cree en ella, en sus posibilidades es suficiente para que la lleve a metamorfosearse y seguir adelante en su trayectoria académica y profesional. A este respecto Rojas Marcos (2010, p. 64) señala “Aquellos individuos que se sienten genuinamente vinculados a otros superan los escollos que les plantea la vida mejor que quienes no cuentan con la atención y el afecto de algún semejante”.

### 7.1.6 Historia 6”. Jana, una vida cargada de emociones

*“Sintió que la experiencia era algo bueno, algo que valía la pena buscar de nuevo. Así convirtió aquel acontecimiento accidental en una estructura de objetivos... hasta llegar a la Universidad”*

Mihaly Csikszentmihalyi

Jana nos relata como en los primeros años el colegio es un espacio importante para ella, en el que aprende a desarrollar y potenciar cualidades personales (cognitivas, emocionales,...) y crear su red social:

“Hacia juegos que favorecían el desarrollo de nuestra imaginación... fueron unos años muy bonitos, me convertí en una niña trabajadora, despierta, entusiasta, cariñosa, sociable,... mi maestra siempre tenía una sonrisa preparada para mí”

Su maestra toma un papel importante de figura de apego, la considera como su segunda madre, aunque sabía poner límites y ella los acepta de buena forma “me imponía las normas”, que le dan apoyo y estabilidad en su desarrollo vital.

En esta época su profesora es un soporte emocional importante para Jana, aportándole seguridad y confianza. Dentro de su constelación de apego pasa a ser alguien importante, “mi tutora era como mi segunda madre a pesar de mis trastadas, inunde dos veces el baño, se enfadó muchísimo conmigo”. Pero la mirada atenta de su profesora encauza su potencial. “Cuando me aburría siempre tenía un cuento especial para leerme”. A partir de su experiencia nos cuenta:

Un educador infantil debe acompañar a sus alumnos, desde que empieza su formación hasta que le sea posible, y a mí la suerte me acompaña. He tenido malas experiencias en el ámbito educativo, y ella siempre ha estado ahí para apoyarme en lo malo y en lo bueno.

“La memoria sana, la clara representación de uno mismo permite planificar nuestra conducta futura” (Cyrułnik, 2013, p. 44). Todos estos recuerdos de infancia bien organizados le llevan a no sufrir por las dificultades encontradas en primaria y poder planificar y proyectar el futuro.

En los primeros años no le diagnostican problemas de aprendizaje, aunque tenía muchas dificultades para hablar, leer y escribir, que le hacen experimentar una humillación constante. Crea un mal vínculo y desarrollar una desconfianza total:

“me fui haciendo cada vez más pequeña debido al trato de un profesor hacia mí, me insultaba y me humillaba ante mis compañeros, me pegaba y me castigaba. Todo esto me provocaba mucha inseguridad, era retraída y desconfiada. Nunca llegué a entender por qué a mí, por qué me hacía todo aquello sólo a mí”.

Por aquel entonces su autoestima “cae en picado”, se devalúa. Le hacen repetir curso, algo que no resulta efectivo. Sus profesores no entienden la naturaleza de sus problemas, lo interpretan como vaguería, falta de interés, y la menosprecian.

Recuerda el paso por muchos docentes con poca empatía, y en algún caso incluso hasta acosadores, nos los retrata como:

“... indescriptibles, maleducados y prepotentes... me sacaban todos los días de clase para decirme que no valía para nada y que por mí misma no cumpliría mis objetivos”.

Hasta que encuentra una profesora de calidad que le lleva a un cambio de actitud reconociendo:

“quería ser como ella: soñadora, ilusionada por su trabajo, innovadora y creativa...estaba como siempre muy orgullosa de mí... que de verdad valía para todo lo que quisiera y que por muchos obstáculos que me hubiera puesto la vida llegaría muy lejos”.

Aprende a ver sus errores como experiencias de las que aprender, que le ayudan en su crecimiento personal: no pone excusas, no abandona, no evita el problema, tampoco lo niega ni culpa a los demás. Poco a poco el esfuerzo, la autodisciplina y el control personal, acompañados de la mano de aquellos profesores que creyeron en ella le ayudan a hacer frente a las situaciones adversas y proyectar su futuro.

“Mi profesora, al despedirse, me puso que iba a llegar muy lejos y que estaba muy orgullosa de mí” La confianza y reconocimiento recibido le hace subir su autoestima y el compromiso por terminar las cosas, es la esperanza de perseguir siempre el sueño que tienes por mucho que te cueste alcanzarlo.

Así mismo, el recuerdo de la profesora de infantil es una constante en la vida de Jana, es su adulto carismático, a ella recurre como adulto del que pudiera “tomar fuerza”, a lo que hemos de añadir las palabras de ánimo en su despedida de la profesora de secundaria, que le ayudan hacer frente a las situaciones difíciles y proyectar un futuro más prometedor.

Por fin en el Módulo de Infantil reconoce: “Tuve muchas experiencias que me sirvieron y me servirán para lo largo de la vida”. Tiene una buena red social, una familia y unos amigos que la apoyan y dice; “son muy buenos estudiantes y siempre me ayudan a sacar mis estudios adelante” Con el respaldo sus padres y de su gente desarrolla su vocación

“mis padres fueron los que me influenciaron para estudiar magisterio, muchos profesores decían que no valía para nada”

Son estas personas las “responsables” de su vocación y elección profesional

### 7.1.7 Historia 7ª. Pamela y su extensa familia

*“Lo que importa es la interpretación que uno hace del sufrimiento... la capacidad para establecer orden desde el desorden”*

Mihaly Csikszentmihalyi

#### 7.1.7.1 Cambiar los guiones negativos

Solemos decir que somos autores de nuestras propias vidas ¿Por qué no seguimos esta filosofía? Debemos ser conscientes de los guiones negativos de nuestra vida, y del nivel personal de control que tenemos sobre ella, en ocasiones vemos prioritario cambiar alguna cosa en nuestra vida, pero consideramos que antes debe cambiar el otro.

Así Pamela nos comenta:

Trato de defender mi verdad e intento que el resto vea las cosas tal y como las veo yo, aunque reconozco que me pierden las formas y esto hace que mis teorías carezcan de razón.

¿Por qué nos resulta tan difícil detectar, reconocer y cambiar nuestra forma de pensar? Estos pensamientos, sentimientos, contraproducentes, que tienen su origen en la infancia, se han afianzado y se han hecho más predecibles a lo largo del tiempo. Se han convertido en patrones inflexibles y nos hemos hecho esclavos de ellos, incapaces de tener un control personal. Han pasado a ser una parte natural de nuestra existencia, podemos reconocerlos pero somos incapaces de cambiarlos y queremos que cambie primero el otro, así Pamela pretende que cambie primero su madre para después hacerlo ella. Se describe:

un “poco nerviosilla, hiperactiva, sociable, con carácter, con gran corazón, cabezota, testaruda, impulsiva, transparente y alegre.

Vemos que conoce sus guiones de vida tanto positivos como negativos. Los positivos le proporcionan satisfacción, refuerzan relaciones interpersonales saludables, permitiendo cierta flexibilidad y cambio, los debemos considerar los cimientos y deberán repetirse. Los negativos son contraproducentes e ineficaces, aumentan nuestros conflictos con los demás y son un obstáculo para llevar un estilo de vida resiliente y lo adecuado es modificarlos o abandonarlos.

Ser resiliente, significa reconocer que si no estás satisfecho con ciertos aspectos de tu vida o si estas atrapado en pensamientos y comportamientos que te provocan frustración o infelicidad, debes tomar la iniciativa para reescribir estos guiones negativos que te llevan a vivir esa problemática. La búsqueda de nuestros sueños y aspiraciones (nuestro futuro), a veces se requiere de la fuerza necesaria para romper con estos guiones negativos, que te mantienen en una aparente estabilidad. (Brook y Goldstein, 2012, p. )

Así, intentar un nuevo enfoque de todos estos guiones, no significa ceder, siempre que el objetivo sea ayudar a Pamela a ser más responsable, son necesarias nuevas formas de actuación.

Pamela, al culpar al otro (padres, profesores, pareja, compañeros) está negando que su comportamiento afecte a la actuación de este, y espera que el otro cambie primero. Quitar privilegios (en Pamela) no da resultados, el cambiar los guiones a ella le parece un signo de debilidad o que está cediendo ante su madre, esta actitud representa una barrera que la impide reconsiderar enfoques nuevos y más creativos. Si preguntamos a Pamela sobre su aparente falta de responsabilidad y la actitud de sus padres con ella, probablemente nos conteste que siempre están encima, que esperan que sea perfecta y que sólo les preocupan sus notas.

Intentar utilizar la cabeza y preguntarnos por qué seguimos aferrados a un guion negativo, que no funciona y que muchos mayores ven difícil de cambiar, es negar que seamos autores de nuestras propias acciones. Estos guiones muchas veces han sido aprendidos de nuestros padres y pueden ser un obstáculo para conseguir éxito y satisfacción en la vida personal y profesional. Debemos dejar de culpar a los demás y aceptar la posibilidad de cambiar, todos aquellos guiones que son contraproducentes en nuestras vidas. Es la primera cualidad que debe tener un buen maestro, su control personal y asumir la responsabilidad personal de cambiar. La felicidad llegará cuando pongamos los medios para alcanzarla. Así Pamela no está por cambiar, distorsiona la vida familiar, es una mala influencia para sus hermanas, en casa siempre le recuerdan lo que no debe hacer, se lo recuerdan a cada instante y aun así acaba haciendo lo contrario. Estos mismos guiones negativos consideramos que también deberían cambiarlos los padres, siempre la están comparando:

... “odio la comparación que se me ha hecho con mi hermana mayor”  
Su hermana no podía hacer nada mal, ella no podía hacer nada bien reconociendo “mi actitud en casa y en el colegio fue a peor comenzando a florar algún suspenso”.

Se siente como un ciudadano de segunda en su propia casa, siendo muy perjudicial para su autoestima y para su seguridad personal. Nos cuenta que en casa nunca ha recibido comentarios positivos. Sus malas relaciones familiares le llevan a un bajo rendimiento en los estudios, sobre todo por su inseguridad. Tenía poca confianza de tener éxito y una gran preocupación en el fracaso, tal como nos relata:



“en 1º de ESO, suspendí siete y tuve que repetir. La situación tanto en casa como en el colegio seguía sin mejorar y me metieron en un internado.....no me gusto la decisión de mis padres. En el internado no cumplía las normas que me imponían [...] soy una rebelde. Ese año me quedaron ocho, estaba hecha una *sinvergüencilla* [...] las monjas me invitaron a irme, no vas por buen camino”.

Los castigos en el colegio (cambios de clase) y en casa “me llevan a la rebeldía y pasotismo, mis notas cambian”. Los padres de Pamela exigían la disciplina, como condición para aceptarla en casa. En respuesta produce transgresiones, haciéndose expulsar de la escuela y más tarde del internado.

Es normal que los padres estén a gusto con su hija mayor, acaba de terminar una ingeniería, pero con Pamela la actitud es diferente la califican de irresponsable, siempre le están recordando las cosas que tiene que hacer. Los padres son muy negativos con ella, al parecer piensan que nunca puede hacer algo bien.

Cyrułnik (2003) nos recuerda como el niño desde el nacimiento, se ve moldeado por la mirada de los demás: en primer lugar la de la madre a través del buen vínculo, pero también la de otras personas próximas como son otros miembros de su familia o los maestros, estos deben saber transmitir entusiasmo por el logro, no deben resaltar las debilidades de Pamela en comparación con las fortalezas de su hermana mayor que va muy bien en sus estudios de ingeniería. Al resaltar las desventajas, la hunden, le hacen cuestionarse sus prioridades en la vida y consecuentemente su identidad; al parecer para muchos adultos es más fácil culparla y condenarla que resaltar sus puntos fuertes, sus proyectos, sus cualidades, viéndola más como víctima (oveja negra) que a través de sus fortalezas, describiéndose como un sujeto vulnerable según la imagen que le transmiten en su entorno.

Para hacer que un niño se vuelva resiliente, es necesario que tenga confianza en sí mismo, que se respete como persona, para que respete a los demás, para lo cual es necesario que se le valore; ha de sentirse amado y respaldado.

Su hermana mayor colabora y asume responsabilidades pero Pamela los enfada tanto, en especial a su madre, que siempre se está gritando con ella. Nos identificamos con la frustración de sus padres, pero la forma de interacción y las estrategias con Pamela no resultan efectivas, insisten en que Pamela debe ser menos irritable y más responsable. Pero su intervención no les produce los resultados deseados. Los padres adoptan el mismo guion de inflexibilidad e ira que es utilizado por su hija Pamela.

El comportamiento que nos describe Pamela es similar al que describe de su madre. Todos tenemos nuestros puntos ciegos que nos impiden ver las conexiones evidentes. Deben replantearse creencias (guiones negativos) que han mantenido durante mucho tiempo.

Pamela culpa al resto de su familia de sus problemas, su dolor y la ira es un guion grabado repetidamente durante su infancia, se ha convertido en una fuerza esencial que dirige su sentimiento y comportamiento en la actualidad y el primer paso para llevar a cabo los cambios necesarios para ser resiliente es analizar la realidad.

Lo que no valoran sus padres es aquello en lo que destaca “dibujar es una de mis grandes pasiones”. Tras fracasar en los estudios, decide hacer bachillerato artístico.

Sus patrones negativos los lleva a la vida sentimental, que describe:

“plagada de altibajos [...] continuas peleas y discursos me llevaron a florecer un carácter agrio y de desconfianza que no eran propios en mí” y tome la decisión correcta de dejarlo.

Para superarlo nos comenta que encontró el calor y el apoyo de su familia. Su falta de empatía, la llevan a decir cosas que no sentía, sin pensar en el daño que hacía. Ahora intenta poner freno a su carácter y pensar antes de actuar.

Cuando las experiencias son negativas, cuando los escolares se ven humillados, comparados, atemorizados, coartados, se desarrolla en ellos una autoestima fundamentada en la sumisión, la pasividad, el desinterés, de modo que estos estudiantes pasan a ser “*objetores*” (Barbero González, 1989, p. 34).

Pamela reconoce que sigue un guión preescrito que lo interpreta como un signo de coherencia, en vez de una creencia errónea “me junte con una niña de mis mismas características y fui objeto de crítica y reproche por parte de los profesores. En aquella época me castigaban e incluso llegaron a separarme”.

“Me separaron de mis amigas de clase [...] Mi rebeldía y pasotismo, era una forma de demostrar mi desacuerdo con la decisión y mis notas cambiaron”.

No saca nota suficiente en selectividad para acceder a la Universidad Pública, entra a realizar un módulo de Agente de Viajes y Gestión de Eventos Turísticos. Toma una ruta alternativa para acceder a la universidad, algo reiterativo como forma de acceso de nuestros alumnos.

Nos cuenta que en el módulo tiene profesores carismáticos que “eran estupendos, fue una etapa muy feliz en mi vida, conocí a muchísimas personas de las que guardo grandes recuerdos”. No la comparan con su hermana, ella es importante, a pesar de..., mis problemas en casa no me repercutieron tanto en los estudios, debido a mis buenas relaciones fuera de casa”. Nos manifiesta la importancia de una buena red social “mis amigos me ayudaban más que la familia, asistir a clase era una forma de evadirse”.

Sus prácticas del módulo en un hotel de la costa, le hacen gozar de una “libertad y confianza que no tenía, espabilé muchísimo, piensas, echas de menos [...] extrañas a tu familia”. Las escasas llamadas de su madre, en contraposición con las de su padre que la llamaba “mazo”, pone de manifiesto la importancia de la figura de su padre, prodigándole multitud de halagos, con quien mantiene un vínculo y confianza que no encuentra con muchas personas. Esta relación de confianza con el padre, le permite aconsejarle sobre cómo actuar, ponerle unos límites y le lleva a retractarse con su madre, ya que ambas al utilizar por igual el mismo guión ineficaz, les lleva a mantener una mala relación. Después de una charla tranquila mediada por mi padre, “arreglamos las cosas y ambas lloramos y nos abrazamos”

#### **7.1.7.2 Vínculo y confianza**

Manifiesta de manera inquietante, aquello perdido. No puede simbolizar lo sucedido en su vida entrando en una escalada de actuaciones –haciéndose expulsar, rechazar- que representan la repetición del lugar que ella simboliza en su familia.

Los padres como solución a todos estos problemas lo único que encuentran es imponerla más y más disciplina, eso coloca a su hija lejos de la realidad familiar. Cuando ingresa en el centro se muestra inquieta y nerviosa. Pronto comienza sus actuaciones (absentismo

escolar, fugas...). Partimos que el fracaso es un elemento que le da identidad, teniendo un sentido diferente de la percepción que tiene de la realidad.

Lo que cada día le hace repetir no es una incapacidad de lo que le ha ocurrido en su historia, al ir asumiendo responsabilidades, y va pidiendo ayuda a su padre, comienza con él un proceso terapéutico haciendo aumentar su vínculo con este y otros referentes en su espacio social, pasa a ser un efecto estabilizador, le sirve para afianzarse.

Los estudios en turismo le posibilitan un nuevo enlace con lo social, esta formación tiene un efecto de canalizar los intereses de Pamela hacia actividades socialmente admitidas. Favoreciendo una imagen nueva de sí misma, no colocándola en lugar de incapacidad o de fracaso. Le permite regular mejor sus ritmos, aumentando su participación y poco a poco es capaz de vincularse en un grupo con un entorno normalizado. Cobrando una imagen diferente de sí misma, responsabilizándose de cuidar y conservar lo que tiene como propio.

Al encontrarse en una situación límite, hace que algo se modifique, le da la posibilidad de creer en alguien y de ser reconocido como un sujeto con márgenes de libertad. Es importante que el sujeto no se sienta culpabilizado por ver solo el lado de sus supuestas intenciones...

Vemos que Pamela, a menudo se socializa, en la relación con el otro de la misma manera que con su madre. El Módulo funciona como una apertura al mundo social en el que los educadores ofrecen algo distinto a los padres, para salir de este círculo, pues el educador siempre está ahí y da la posibilidad de un giro, dándole confianza a la joven Pamela, aunque implique algo de riesgo, es el adulto el que debe de asumirlo: no hay confianza sin riesgo. El término confianza viene de fiar, dar fianza al otro. Una apuesta se hace siempre en medio de una

incertidumbre, si existiera la certeza no habría apuesta. Ésta aparece como un cheque en blanco, y esto es difícil de sostener cuando uno teme lo que pueda hacer el otro. Si uno da confianza, algo pasa, algo le pasa al otro.

Merece esta inversión, darle una oportunidad a Pamela pues estamos ante una posibilidad de un cierre o una apertura. Hace aparecer la confianza en uno mismo, una confianza de verdad “aquí hay una apuesta para hacer”

La confianza puede estar si el profesional cree en lo que hace. La confianza que el profesional otorga al otro en realidad es la creencia de que se puede apostar por lo que él hace, por lo que su trabajo tiene un valor de causa.

Pamela necesita un adulto que le dé un voto de confianza, para lo cual este tiene que creer que el mundo vale la pena. Debe hacerse responsable del mundo a través de alguna palabra, una mirada crítica y puede hacer la apuesta de que vale la pena introducirla en esta vida. La posición del adulto, no como padres o educadores, sino adultos dispuestos a decir “no”, poner límites.

Pamela encuentra confianza en sus adultos carismáticos: Puedo contar en todo momento con mi familia y me lo han demostrado, sintiéndose muy apoyada por su padre. Esto en Pamela “hace que continúe estudiando con más motivación” [...] a lo que se suma su red social “Otro pilar son mis amigos, me siento orgullosa de ellos, me hacen feliz y me olvido de los problemas”.

#### **7.1.7.3 Vocación, compromiso y altruismo**

Los niños son las personitas más maravillosas que hay y me encantan. Manifiesta los

Maestro de educación infantil “era lo que quería hacer desde pequeña, ayudarlos en su desarrollo personal y académico”. “Cuido niños desde los quince años, trabajo los veranos de monitora de campamentos, de payaso, de animadora de fiestas infantiles. He sido feliz haciendo este trabajo, se me da bien y es lo que realmente me gusta. Dedico algunas mañanas a visitar ancianos.

Es “feliz” en actividades con niños como monitora de campamento, animando fiestas infantiles [...] es lo que realmente me gusta y se me da bien. (vocación)

“Comencé la carrera, muy contenta e ilusionada. Me hicieron una oferta de trabajo de turismo y pensé en irme y dejar la carrera. Lo importante para mí en estos momentos es terminar magisterio [...] Me siento muy apoyada por mi padre, mis amigos, compañeros y profesores. Me he presentado a los exámenes y he aprobado todas las asignaturas en el primer semestre”.

Su compromiso y proactividad le llevan a plantearse que al finalizar la carrera tendrá tiempo para irse fuera y aprender idiomas.

Trabaja los fines de semana para compaginarlo con el estudio, sus padres no están muy de acuerdo por ser el momento en que la familia dispone de más tiempo libre para reunirse y hacer cosas juntos y al trabajar a Pamela no la ven mucho. Hay que recordar que estudia en una Universidad privada y este trabajo le ayuda hacer frente a los gastos de su formación; además suponemos que si no trabajara sus padres tendrían un mayor control sobre ella y de esta manera se siente más libre en sus decisiones formativas.

En muchos casos personas que sufren situaciones difíciles y son víctimas de las mismas asumen un papel de ayuda y protección hacia los otros afectados. Este rol dador y altruista en trances que son tan difíciles para él como para los destinatarios de su ayuda, va a reforzar

en las personas que ayudan, la concentración, el sentido común y la aptitud para evaluar la realidad de manera racional; les va a ayudar a resistir mejor la adversidad y van a ser más resistentes al estrés y al agotamiento físico y emocional. Es hacer realidad la frase que en la vulnerabilidad está la fuerza. Así la realización de tareas de ayuda a otros a través de acciones voluntarias repercute positivamente en quien las realiza, ya que favorece nuestra identidad personal y social, el sentimiento propio de utilidad, aumenta nuestra autoestima, a la vez que nos hace ser más optimistas y positivos (Rojas, 2010; Brooks y Goldstein, 2012).

Dando amor y ayudando a otros se repara la dignidad herida por la agresión. Esta tendencia reparadora aparece en muchos niños resilientes y viene a poner de manifiesto la madurez precoz que poseen. Muchos de ellos se sienten culpables, por eso piensan que no son merecedores de recibir y se sienten reconfortados y resarcidos cuando dan (Cyrułnik, 2004, 2005, 2008).





## 7.1.8 Historia 8ª. Ainara, todo un mundo por descubrir

*“Las metas justifican el esfuerzo que exige al principio,  
pero luego será el esfuerzo el que justifique la meta.”*

Mihaly Csikszentmihalyi

### 7.1.8.1 Resiliencia familiar

Ainara es la menor de dos hermanos, no obstante nos llama especialmente la atención el esfuerzo heroico que hace su familia después de haber tenido un primer hijo con una discapacidad importante. En esa búsqueda de equilibrio familiar, toman la decisión de volver a intentar otro embarazo, en busca de que la vida les colmase, les tratase de forma más positiva. Habían experimentado emociones negativas al enterarse de la patología de su primer hijo, y tras un periodo de cinco años, buscando soluciones en distintos médicos a lo largo de la geografía española como así nos lo indica:

“Mis padres decidieron buscar los mejores médicos para que su hijo pudiera salir adelante, y fueron a Bilbao donde se encontraba uno de los mejores especialistas en esta enfermedad. Mi madre no dejó solo a mi hermano en el hospital, ni una sola noche, durante los cinco años que estuvo ingresado en Bilbao”.

Nos cuenta que la familia tarda cinco años en ajustarse a este duro diagnóstico, como proceder, el miedo a tener más familia, aunque por encima de todo nos llama la atención la unidad familiar, la no culpabilización de uno al otro, que no manifiesten en ningún momento que fuera un hijo no querido, lo único que necesitan es tiempo para ver cómo pueden apoyar el futuro del niño. Estos momentos de incertidumbre y frustración poco a poco se van convirtiendo en

momentos de esperanza y motivación, que los van paliando con una mejor preparación sobre las necesidades de este, resolviéndolo con recursos que les ofrece su entorno social y tiempo adicional.

Algo que también nos llama la atención es que la poca habilidad, la frialdad, el desentendimiento que muestra el personal sanitario a la hora de dar esta información tan delicada, les dan un diagnóstico omitiendo cualquier pronóstico o posibilidad de mejora significativa para la vida del chaval; pasando un largo periodo de gran desesperanza e incertidumbre.

“...pero mientras lo lavaban y examinaban, cuando estos padres primerizos esperaban que les llevaran a su hijo a la habitación, tan solo apareció un médico con noticias algo inquietantes. Había problemas, estaba enfermo, una enfermedad para toda su vida...”

No existe una única forma de abordar a los padres, y un porcentaje alto de ellos reaccionan con la negación y resistencia activa para aceptar que su hijo padece la patología diagnosticada. Entendemos la importancia de dar a los padres información sobre el potencial, el crecimiento, el desarrollo positivo de su hijo, proporcionando nuevas perspectivas y posibilidades. También consideramos que es importante el escuchar a estos padres y ponerlos en relación con historias de vidas reales a través de familias que se encuentran en la misma situación.

Así mismo es relevante que al realizar una evaluación de estas características y un diagnóstico se acompañe de un plan de acción; y no sólo con predicciones tristemente incorrectas de muy pocas posibilidades.

La perspectiva positiva de la vida y la aceptación sincera de su hijo son herramientas valiosas en toda la familia extensa; aún a pesar

de encontrar a las madres excluidas de su vida laboral y de otros profesionales dejando de trabajar fuera de su hogar para poder satisfacer las necesidades de su hijo. Hasta incluso en sus cinco primeros años de vida se trasladan a Barcelona donde existen unos servicios mejores, negando a los padres las posibilidades de avanzar en sus carreras y negocios.

Hablamos de resiliencia familiar porque tras este periodo los padres quieren volver a intentar la posibilidad de tener un hijo sin dificultades; también vemos el compromiso que ponen con el cuidado de sus hijos; conservando la esperanza; no se aíslan de su red familiar al verse limitados por la discapacidad de su hijo; tienen un fuerte compromiso en la búsqueda continua del bienestar de este encuentran cualidades individuales positivas que ayudan a fortalecer y mejora la familia de muchas maneras. Tienen la sensación de que el significado de sus vidas proviene de su propia experiencia de ser padres de un niño con NEE. Lo vemos cuando Ainara expresa de manera altruista la forma de ayudar a su hermano, de integrarlo en su red social. Todas estas fortalezas familiares no se desarrollan de un día para otro.

Los padres carecen de alguna experiencia anterior en materia de discapacidad y deben reevaluar sus expectativas y proyección de futuro con respecto a su hijo; por su parte los abuelos acepan a su nieto, brindando un inmenso apoyo a la familia. También vemos una implicación de los tíos y primos, con los que están muy unidos, se concentran en sus puntos fuertes como la pasión por llevarlo a la playa, el trabajar las amistades. Aunque se enfrentan a mucha incertidumbre y tristeza por el rechazo social a lo largo de la adolescencia.

“Vivíamos en un pueblo pequeño y él era conocido por toda la comunidad, la gente lo trataba con cariño, aunque no faltaron desaires de esa sociedad que no conoce la palabra adaptación ni sabe de la más mínima empatía”.

Vemos en los padres de Ainara que han rehecho su propia vida al ocuparse también de ella, participando activamente en los entornos de su comunidad dando muestras de resiliencia. Crean lazos de amistad con los amigos de Ainara celebrando distintas experiencias, aunque siempre les queda la incertidumbre de los años venideros, la forma de proyectarse a largo plazo. La fortaleza del amor familiar, la fuerte fe en Dios, el cambio activo en los valores de vida, son fuertes indicadores de la resiliencia familiar.

“Ambos tenían mucho miedo que se repitiera la misma historia, mamá hizo una promesa a su Virgen de los Milagros, a la que siempre rezaba y por la que tenía una especial devoción. Le prometió que si su hija nacía sana y fuerte, subiría todas las escaleras y bordearía la iglesia de rodillas en la dura y fría arena. A los nueve meses, se cumplió su ruego, mi madre no olvidó su promesa y la cumplió”.

Esta familia aprendió a hacer frente a una discapacidad que le podía haber llevado a la exclusión social, manifestando una gran avidez por aprender y participar. Observamos una gran aceptación, una perspectiva positiva sobre la vida familiar, con pequeños atisbos de sobreprotección hacia el componente más vulnerable.

Vemos en el entorno de nuestra narradora, una importante reflexión acerca de la familia que ha luchado y afrontado momentos duros producto de haber tenido un niño con capacidades especiales. Se atisba una cierta cohesión en lo que es mejor para sus hijos; en ningún momento vemos que se aísle por miedo al estigma social. La no incorporación de la desesperación y la culpa hace que la familia permanezca unida, no son ingenuos ni niegan las dificultades que deben afrontar, manteniendo el optimismo, el humor. No existe ningún

modelo de familia resiliente, pero en la familia de Ainara no imaginan como vivirían sin su hijo con necesidades especiales.

#### 7.1.8.2 Una experiencia de duelo

Lo que hoy entendemos por “proceso de duelo” no afecta solamente a quien haya padecido el fallecimiento de alguien cercano, sino también a quien haya sufrido cualquier tipo de pérdida significativa. Cuando una persona experimenta una pérdida se desencadena un proceso de elaboración de la misma que se denomina proceso de duelo. Es importante llevar a cabo algún tipo de ceremonia para que el sujeto entienda que debe enfrentarse a otra vida sin ello.

Ainara ante la pérdida de su abuelo se plantea “Como vivir con él y de repente tener que vivir sin él”, nos cuenta:

... “perdí una pequeña parte de mí”, fue uno de los momentos más tristes de toda mi vida. Al pasar por delante de su habitación, me costaba mirar y ver que su cama estaba vacía, intentaba engañarme y pensar que aún seguía ahí, que no me había dejado, que en cualquier momento podría abrir esa puerta y decirle “bos días meu rei”. Con el paso del tiempo tuve que afrontar la realidad, se había ido y no iba a volver, ya no podría abrazarlo, que me contara sus historias y reírme con él, como en esos 18 años maravillosos que me había dado”.

Nos llama la atención que el buen vínculo lo establece con el abuelo, es la persona que está ahí en todo momento, para lo bueno y para lo malo, dándole seguridad, apoyo incondicional. “Todo niño necesita de un adulto que realmente lo valore” (Bronfenbrenner, 1986). Para que se pueda desarrollar la resiliencia en estos primeros años de vida es necesaria esta aceptación incondicional del adulto que le permite ir estableciendo retos en la vida y construir su propia identidad.

La existencia de retos en la vida la lleva a no caer en la incertidumbre y hoy tiene totalmente elaborado el duelo.

Observamos que a pesar de su juventud, nuestra narradora ha pasado por distintos duelos. Además de la pérdida de su abuelo, sus constantes cambios de colegio le llevan a la pérdida de su red social, de sus amigas, pareja, hecho que nos lleva a considerar la pérdida como una situación intrínseca a la naturaleza humana. A su vez manifiesta una perfecta aceptación que le lleva a seguir adelante y proyectarse en el futuro. En todo este proceso de adaptación a la pérdida se encuentra sola pero con el apoyo de su familia. Desarrollando una buena autoestima al entender y empatizar el dolor de su abuela paterna ante la pérdida de su marido, que al vivir en un matriarcado no ha tenido tanto trato con este sector de su familia.

Hoy Ainara recuerda a su abuelo como un adulto de calidad en su vida que le transmitió todo lo mejor de él:

...humildad, respeto hacia los demás, una educación basada en el amor, en el cariño y en la dulzura hacia los míos. Marcó mi vida, ...

Para Poch y Herrero (2003) el duelo es un proceso normal, que nos ocurre a todos ante una pérdida significativa, individual y social al mismo tiempo.

Nuestros narradores consideran importante la participación, a pesar de su juventud, de los rituales culturales que complementarán el proceso psicosocial en la elaboración del buen duelo, para que pueda comunicar de forma natural sus emociones y pensamientos, que al no permitirles la participación en estos les lleva a no afrontar un tema tabú, cuando no se les ha permitido despedirse como los demás miembros de su comunidad. Cyrulnik (2002, 2007, 2008) señala la

importancia de estos rituales en la vida de la persona para no quedar viviendo en el pasado, el encadenamiento de los acontecimientos da sentido a los hechos, coherencia a la representación del pasado.

#### 7.1.8.3 Y a pesar de todo... en mi grado de maestro

Vemos en Ainara repetirse la historia heroica, de otros muchos narradores, que tras ciertas vicisitudes en su formación/trayectoria académica, la llevan a cursar un CFGSEI, donde gracias a unos profesores que creen en ella, y a unas prácticas en las que se le otorgan responsabilidades en el cuidado de los bebés, al tiempo que recibe un reconocimiento de su buen hacer, consigue elevar su baja autoestima, su percepción de autoeficacia y proyectarse hacia un futuro más esperanzador a través de la formación: el compromiso con su vocación de maestro, decidiendo matricularse en el Grado de Maestro en Educación Infantil.

Y pienso que todos los niños necesitan que le trasmitas un poco de entusiasmo para hacer. A otros los recuerdo con mucho cariño, como un profesor de lengua,[...] ese hombre nos daba ganas y hasta el que no tenía ganas de leer acababa leyendo, lo hacía todo con muchísimo cariño, si no entendías una cosa te la volvía a explicar una y otra vez, no era el típico hombre serio ahí sentado que daba su parrafada y se iba a su casa. De alguna manera ese hombre me inspiro para educar. ... todo el mundo necesita una línea que seguir y trasmitirla, siempre de una forma cercana, pero sin olvidarte que tú eres el maestro y ellos son los alumnos, que tú no eres su colega ni su amigo. Trasmitir las cosas con cariño y paciencia ayuda muchísimo; como mis padres que también se mataron tanto conmigo, al final yo quería hacer lo mismo. No puedo ser la madre de medio España, así que dije “pues voy a ser profesora”.

Estos profesores cambian las posibilidades hacia el lado del éxito [...] Cuando tu entorno social te da responsabilidades, te reconoce tus fortalezas, te respeta y es capaz de transmitirte pasión en la vida y en



todo lo que emprendes, nos hacemos proactivos, proyectándonos hacia un futuro lleno de esperanza.

### **7.1.9 Haciendo balance**

Haciendo balance de los protagonistas de todas estas historias, nuestro análisis holístico nos lleva a pensar, de forma justificada, que todos ellos han pasado adversidad de distinto tipo y grado y han salido fortalecidos de ella, incluso en muchos casos transformados. Como podemos observar, esto que hemos recogido es la definición de resiliencia, por ello en cada una de las historias hemos intentado resaltar algunas de las muchas fortalezas que pueden promover la resiliencia. Así, en nuestro análisis no nos hemos basado en el modelo patológico, se ha llevado a cabo en clave positiva, porque estas personas y sus adversidades no hubieran sido detectadas y hubieran seguido “sin voz”. La vida es mirar hacia adelante, es creer para ver: ser proactivo, fortaleza que constituye uno de los pilares de la resiliencia. Y cuantas veces caigamos nos tenemos que levantar, no importando el tiempo invertido en este proceso, lo importante es saber que cada día estas más cerca de conseguir esa felicidad por todos deseada.

## **7.2 BIOGRAMAS**

Finalizado el visionado de los “Movie Maker”, tras una lectura en profundidad de las entrevistas, hemos procedido a un análisis detallado de la información recogida en estas y en las “autobiografías compartidas”. Concluido este proceso llegamos a una serie de parámetros o categorías (Gibbs, 2012), presentes en todos los narradores, que han sido recogidos en unas tablas que, por contener aspectos de la vida de nuestros docentes en formación que han participado en esta investigación, denominamos biogramas. En ellos pretendemos recopilar de forma ordenada, la información más significativa, en parámetros que guardan alguna relación o pueden ser relevantes a nuestras cuestiones de indagación. Hemos elaborado tres biogramas:

- En el primero: “Nacimiento de una vocación” presentamos algunos datos relacionados con la elección de carrera, experiencias y apoyo familiar.
- En el segundo: “Mi familia yo y mis profesores” recogemos algunos datos de tipo socio-familiares y personales.
- En el tercero: “Historia formativa” presentamos aspectos relevantes de la trayectoria académica y la autoestima.

Recogidos estos datos procedemos a realizar el análisis paramétrico de los biogramas.

### **7.2.1 Biograma 1. Nacimiento de una vocación**



### Biograma 1. Nacimiento de una vocación

Parámetros Formación/ Elección profesional	Edad	Relaciones con Ciclo Formativo	Vocación profesional maestro	Autoimagen profesional	Respaldo familiar en la elección profesional:	Experiencia profesional: remunerada o no	Juego simbólico
Alba	22 años	Había hecho el <b>módulo de Educación Infantil</b> y al hacer las prácticas me encandilaron	Decidí hacer esta carrera desde que era muy pequeña, desde los cinco o seis años. He seguido a mi corazón		Toda mi familia está de acuerdo. Piensan que puedo aportar a los niños mucho y que esta carrera hará que dé todo de mí y demuestre verdaderamente como soy	En el Ciclo Formativo me quedo, con los tres meses de prácticas que para mí han sido lo mejor que he hecho hasta ahora, estar con esos niños	Desde muy pequeña jugaba con mi hermana a que teníamos una escuela y a que nosotras éramos las maestras,
Marcia	18 años		Se me han dado bien los niños, educarlos, ayudarles e intentar que salgan adelante	Trasmito buenas sensaciones, les tranquilizo y les gusta estar conmigo	Mi familia, mi prima, mi madre me ayudan a tener más clara esta decisión	Cuidaba a mis primos, jugaba y les ayudaba	Hacía de profesora con mi hermana y le ponía deberes

Rebeca Guillen	21 años		Amor a los niños y a la enseñanza. Respeto por la profesión de maestro			Haber cuidado de mi hermano pequeño desde chiquitín, ayudarlo con los deberes, ser Monitora de campamentos y dar clases en actividades extraescolares	Hacía de profesora de mi hermano pequeño
Menchu	28 años	Hermana CF E. Infantil, contaba sus experiencias y quería vivirlas	Gusta enseñar niños No cometer los mismos errores que cometieron conmigo		Fracasos académicos anteriores le llevan a buscar éxito en el campo de formación de la hermana, que manifestaba sus vivencias		Jugaba de pequeña a los profesores

Leticia	21 años	De las prácticas del módulo me llevo muy buen recuerdo		Mi entusiasmo por contribuir a algo tan importante como el desarrollo de los niños, y la felicidad que todo esto me aporta, me ha llevado al punto de no imaginarme en ningún otro ámbito laboral	Un profesor me propuso hacer la carrera porque sabía que yo podía ser una buena maestra.		
---------	---------	--	--	---	--	--	--

Jana	23 años	<p>En las prácticas, me fui dando cuenta que los niños me apasionaban, me quedaba mirándoles atenta lo que hacían y lo que no, cómo reaccionaban ante una serie de circunstancias, etc.</p> <p>En las prácticas vi situaciones que me causaron sufrimiento, educadoras maltratando a esos pobres niños inocentes, poniéndolos en ridículo delante del resto de la clase. Por qué cogieron esa profesión habiendo todas las que hay, ya que en esta se necesita un nivel de delicadeza.</p>	<p>Con el nacimiento de Carmencita, la hija de una amiga de mi madre, me di cuenta de mi verdadera vocación.</p> <p>Profesores que sí fueron un ejemplo a seguir, como Lola, quería ser como ella: soñadora, ilusionada por su trabajo, innovadora y creativa. Iba a verla y veía cuál era el trato que tenía con sus alumnos, cómo se esforzaba por convertir a esos niños en mejores personas, cómo luchaba cada día por sacarlos adelante, etc.</p>		<p>Mis padres me influenciaron para estudiar magisterio. Otra encantadora profesora Raquel, en una dedicatoria, me puso que iba a llegar muy lejos y que estaba muy orgullosa de mí. ... fue un gran apoyo, porque los profesores de allí no daban nada por nadie</p>	<p>Prácticas del módulo.</p> <p>Los dos años de Bachillerato trabajé como voluntaria en un centro de adopción canina, me encargaba de sus cuidados día tras día.</p> <p>Notaba mucho cuando hacían su trabajo con ganas o de mala gana y deseando irse a tu casa, eso quieras o no se transmite de alguna manera. Me gustan los profesores es que se preocupan.</p>	
------	---------	--	--	--	---	---	--

Pamela	21 años		Magisterio, era lo que quería hacer desde pequeña, los niños son las personitas más maravillosas que hay y me encanta ayudarles en su desarrollo personal y académico.		Me siento muy apoyada por mi padre, amigos, compañeros y profesores. Me he presentado a los exámenes y he aprobado todas las asignaturas.	<i>Desde los 15 años cuido niños, trabajo los veranos de monitora en campamentos, de payaso, de animadora de fiestas infantiles. He sido feliz haciendo este trabajo y se me daba bien.</i>	Dedico algunas de mis mañanas a visitar ancianos en una residencia.
Ainara	22 años	El Grado Superior me aportó cosas muy buenas, estuve con niños de 1 a 3 años que me fascinaron. Me di cuenta que me gustaba y que en realidad era eso lo que quería hacer.  Todos los niños necesitan que le trasmitas un poco de entusiasmo para hacer cosas.  Trasmitir las cosas con <b>cariño</b>	Yo hago el Grado de maestro en Educación Infantil porque realmente me gusta, a pesar de que piensen que es muy fácil y esté siempre el típico bromista y chistoso que te viene con la broma de "pinta y colorear" y digo yo pues hombre yo una cera aún no la vi, y "si tan listo eres hazla tú", pero bueno, hay muchas carreras y hay para	Deseo transmitir a cada niño lo mejor de mí, una educación basada en el amor, en el respeto a los demás y en la importancia del saber que les acompañarán a lo largo de su vida; crear personas, llenas de vida e ilusiones, que recuerden a su maestra de infantil como yo	Realmente si no me hubieran insistido mis padres o mi familia y mis profesores a lo largo de la vida, hubiera dejado de estudiar muy pronto. Pienso que posiblemente todo el mundo necesita alguien que le guie de cierta manera.	Prácticas del CFGS en Educación Infantil	



		<b>y paciencia</b> ayuda muchísimo, al final yo quería hacer lo mismo.	todos los gustos.	recuerdo a las mías, o a mi abuelo. Nada me haría más feliz que poder disfrutar cada pequeño paso, cada logro de mis alumnos y sentirlo como algo propio.			

## **Análisis Biograma 1. Nacimiento de una vocación**

Los datos recogidos serán muchos más de los que se pueden analizar. Los autores aconsejan que después de realizar un gran número de buenas observaciones, es importante identificar las mejores y prescindir de las demás. (Gibbs, 2012; Stake, 2010)

Para nuestra investigación nos han parecido relevantes algunos datos paramétricos que a continuación reseñamos, argumentando el motivo de la elección:

**La edad:** es un primer indicador de la situación del sujeto antes de acceder al Grado de Maestro en Educación Infantil. Proporciona información sobre el ritmo seguido en los estudios anteriores.

**Relaciones con Ciclo Formativo:** Proporciona información sobre los estudios realizados y las fuentes utilizadas para llegar al Grado

**Vocación profesional** maestro: es relevantes conocer como se llega a la elección del Grado de Maestro.

**Autoimagen profesional:** No es un parámetro que nos haya proporcionado mucha información, por encontrarse en proceso de formación y no disponer de experiencia profesional.

**Respaldo familiar** en la elección profesional: Por su corta edad, necesitan la aprobación y el apoyo de sus mayores.

**Experiencia** profesional remunerada o no, y **Juego simbólico:** Las consideramos situaciones en las que manifiestan sus intereses y en las que se forma la identidad profesional.

### **7.2.1.1 Edad con la que acceden al grado de maestro**

En circunstancias “normales” la edad de acceso al Grado de Maestro en Educación infantil son 18 años para los que acceden con la

Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), y 20 años para los que han seguido el Ciclo Formativo de Grado Superior.

Entre nuestros narradores la edad en la que comienzan los estudios no es, en la mayoría de los casos, inmediata a la terminación de los estudios de Bachillerato. Excluyendo a uno que accede con 18 años, cuya modalidad de acceso es el Bachillerato y la Pau, el resto lo hace a partir de los 21 años, con itinerarios diferentes procedentes de Ciclos Formativos, preferentemente CFGSEI..

Es necesario precisar que la legislación educativa vigente en la Comunidad de Madrid, establece el acceso directo desde el CFGSEI al Grado de Maestros en Educación Infantil, con la convalidación de distintas materias. Considerándolo un recorrido lógico, por la empleabilidad, estos alumnos que proceden del módulo no tienen superada la PAU. Nos hace pensar que el acceso al módulo ha sido diseñado por un adulto -los padres- ante la perspectiva de perder un año académico o dejar de estudiar. Es en el desarrollo del Ciclo Formativo cuando comienzan a tener éxitos en su proceso formativo, incluso algunos descubren su vocación y empiezan a “engancharse a la vida”, es decir, comienzan a ser proactivos con una proyección de futuro más ambiciosa.

#### **7.2.1.2 Relaciones con Ciclo Formativo**

*“Había hecho el módulo de Educación Infantil y las prácticas me encandilaron.”*

*“Su hermana CFGSEI, contaba sus experiencias y Menchu se entusiasmó de ellas y quería vivirlas.”*

*“De las prácticas del módulo me llevo muy buen recuerdo.”*

*“En las prácticas, me fui dando cuenta que los niños me apasionaban, me quedaba mirándoles atentamente lo que hacían y lo*

*que no, cómo reaccionaban ante una serie de circunstancias, etc. Vi situaciones que me causaron sufrimiento, educadoras maltratando a esos pobres niños inocentes, poniéndolos en ridículo delante del resto de la clase. Por qué cogieron esta profesión habiendo todas las que hay, ya que en esta se necesita un nivel de delicadeza.”*

*“El Grado Superior me aportó cosas muy buenas, estuve con niños de 1 a 3 años que me fascinaron. Me di cuenta que me gustaba y que en realidad era eso lo que quería hacer.”*

En todos nuestros narradores el paso formativo por el módulo, es consecuencia de las adversidades en su formación, dificultades de aprendizaje, complejos, actitudes hostiles, bajo rendimiento, que les ha llevado a no presentarse, no superar la PAU o tener una calificación baja que no les permitía continuar los estudios que inicialmente querían. En el módulo se identifican, fortalecen y reafirman los procesos que les llevan a convertir la adversidad en crecimiento y fortaleza.

En este proceso de formación encuentran un buen vínculo con sus mayores –profesores y familiares- que les hace coger confianza en ellos mismos, mejorando su autoestima, llevándoles al resurgir de nuevas metas y posibilidades: acceder al Grado de Maestro en Educación Infantil.

Al módulo llegan como entidades dañadas y se encuentran ante un desafío, de reafirmación de sus potencialidades de reparación y crecimiento. En el módulo asisten al descubrimiento de sus fortalezas, poniendo de relieve la influencia decisiva de las relaciones personales y del apoyo social en general. La posibilidad de superar sus fracasos formativos anteriores pone en tela de juicio uno de los axiomas de nuestra cultura convencional según el cual no es posible eliminar los efectos de los traumas, adversidades tempranas, de los cuales nos dicen

que tienen consecuencias a medio y largo plazo en el transcurso de la vida.

La resiliencia implica algo más que la posibilidad de sobrevivir a un suplicio, atravesarlo o eludirlo y no quedar atrapados en la condición de víctima, como dice Wolin y Wolin (1993), relamiéndose las heridas, impedidos de crecer por la ira y la culpa. La resiliencia les va a permitir superar su dolor, hacerse cargo de su vida, amar y desarrollar una existencia plena. Vemos cómo la resiliencia se forja cuando el individuo se abre a nuevas experiencias y actúa en forma independiente con los demás.

Los adultos significativos estimulan a sus seres queridos -hijos, nietos, alumnos,...- para que desembaracen la crisis de su vida personal, no se demoren y vuelvan a entregarse a otra nueva.

La resiliencia implica librar una batalla en la que confluyen el sufrimiento, el coraje y se pueden elaborar con eficacia las dificultades, tanto en el plano interno como interpersonal, integrando totalmente las experiencias de la crisis a la trama de nuestra identidad individual y colectiva, lo cual gravita en el modo de vivir nuestra vida de ahí en adelante (Walsh, 2012).

Sus dificultades formativas les han hecho sacar a relucir lo mejor que hay en ellos, como nos dice Albert Camus (2010) En medio del invierno aprendí finalmente que había en mí un verano invencible. Esto les lleva a vivenciar todo con mayor intensidad y otorgar un mayor valor a la vida, el afán de ayudar a los demás a superar sus propias adversidades y a que no les ocurra lo que les ocurrió a ellos, les lleva a su militancia vocacional.

Todo esto promueve un mayor crecimiento de ellos mismos como individuos resilientes, resaltando lo que realmente importa en la vida: el final de un sendero es el comienzo de otro. La superación de la

adversidad les lleva a un buen control personal, una elevada autoestima, caracterizada por una esperanza realista unida a una buena dosis de eficacia personal. Su coraje les lleva a elevarse por encima de sus penurias, su superación eficaz es la confianza de poder hacer frente a las distintas dificultades, esto les lleva a un sentimiento de coherencia personal y la convicción de que son capaces de controlar su destino. La autoestima y la eficacia personal son promovidas principalmente por el contexto relacional que les proporciona el módulo, por ello en sus narrativas nos hablan de la importancia de la calidez, del afecto, el apoyo emocional, así como la fijación de una estructura, y de límites sensatos y bien definidos.

Desarrollan su identidad en este contexto de ayuda que es el módulo, al compartir los sistemas de creencias con efectos en su vida y en la de los demás: si nos unimos, fortalecemos nuestra capacidad de superar la adversidad. Saben que pueden recurrir unos a otros como socios confiables y fieles colegas. Pues como ya hemos dicho, construir una vida implica reimaginar el futuro y reinterpretar el pasado dando sentido al presente. Este sentido de coherencia es una orientación global que ve la vida como algo razonable, manejable y significativa. Supone esclarecer la naturaleza de sus dificultades, de manera que estas parezcan ordenadas, previsibles y explicables. Supone la posibilidad de lidiar con las exigencias poniendo en práctica recursos útiles, incluidas las relaciones personales. Así pues los factores estresantes son considerados desafíos que nos vemos obligados a enfrentar con éxito.

En nuestra cultura se cree que somos dueños de nuestro propio destino, damos crédito a los individuos por sus éxitos y culpamos a la institución educativa por su fracaso. Sin embargo, cuando el niño ha creado un buen vínculo, rara vez se le agradece al adulto significativo su contribución al bienestar individual y social, no así nuestros

docentes en formación que hacen un reconocimiento explícito de la contribución de sus mayores a su ser hoy.

Los niños con alta autoestima, interpretan que el éxito se debe sobre todo a sus esfuerzos, recursos y capacidades. Se hacen responsables de sus logros en forma realista y poseen un sentido de control personal sobre lo que les sucede en la vida. En contraste, los niños con poca resiliencia creen más a menudo que el éxito y el fracaso son cuestiones del destino o de la suerte, fuerzas que están más allá de su control, este tipo de percepciones disminuye su confianza en los posibles éxitos futuros (Walsh, 2012). El éxito futuro, se vuelve más improbable, a medida que los individuos y sus familias alimentan las expectativas de fracaso y se desaniman ante las exigencias imperantes, o recurren a estrategias de superación contraproducentes que empeoran su situación.

#### 7.2.1.3 Juego simbólico/experiencias pre-laborales

En esta categoría hemos intentado recoger las experiencias previas relacionadas con la elección de carrera llevada a cabo, bien en forma de juego simbólico o experiencias reales/prelaborales, relacionadas con la vocación docente, de los 8 narradores vinculadas con estos parámetros de gran similitud. Es notorio que los alumnos coincidan en estos momentos significativos. Esto nos permite concluir con un modelo único en cuanto a su vocación, en unos casos ya presente en la infancia y en otros como consecuencia de sus experiencias favorables en el periodo de prácticas en el CFGCSEI.

Nos describen algunas de sus **experiencias lúdicas** relacionadas con la función de maestros:

*“Desde muy pequeña jugaba con mi hermana a que teníamos una escuela y a que nosotras éramos las maestras”.*

*“Hacía de profesora con mi hermana y le ponía deberes”.*

*“Hacía de profesora de mi hermano pequeño”.*

*“Jugaba de pequeña a los profesores”.*

También hacen referencia a **experiencias con niños** en el ámbito de la educación, formal y no formal:

*“Tres meses de prácticas que para mí han sido lo mejor que he hecho hasta ahora, estar con esos niños”.*

*“Cuidaba a mis primos, jugaba y les ayudaba”.*

*“He realizado prácticas en el módulo”.*

*“Trabajé como voluntaria en un centro de adopción canina, me encargaba de sus cuidados día tras día”.*

*“Desde los 15 años cuido niños, trabajo los veranos de monitora en campamentos, de payaso, de animadora de fiestas infantiles. He sido feliz haciendo este trabajo y se me daba bien”.*

*“Prácticas del CFGS en Educación Infantil”.*

En esta recopilación, cruce de múltiples autobiografías, encontramos la repetición de informaciones en los distintos relatos, lo que nos llevan a relacionarlo con lo que Bertaux denomina saturación informativa, consistente en la acumulación de relatos relacionados con los que podríamos construir una sola historia. Cada uno de estos relatos, completa, matiza y confirma lo que los anteriores habían mostrado. Es un sistema polifónico (Lewis, 1961), consistente en explicar a varias voces una misma historia en la cual en algunos momentos van al unísono; los relatos se combinan, articulan, armonizan en una comprensión escénica de su historia y su cultura envolvente. La polifonía es la “visión holística y una posibilidad de



verificación [...] A través de un proceso de distanciamiento que es fruto de la relativización de cada narración personal o a través del contraste de cada una de estas en relación a todas las demás, dentro de un mismo medio social” (Pujadas, 2002, p. 52).

Pretendemos una explicación tanto divergente como convergente, la búsqueda de la saturación de los datos, profundizar en los silencios, puntos oscuros, hacer emerger las divergencias. Todo ello nos reporta la validez del distanciamiento, la comprensión, en resumen la reconstrucción del puzle social. Nos va a permitir comprender la cotidianidad, los objetivos de cada uno, sus interacciones y los enlaces subyacentes en el grupo. Esto ha sido posible por la diversidad de nuestros narradores, procedentes de distintos entornos, distintas trayectorias formativas, formas de acceder a la universidad, posición en la estructura familiar y género.

A partir de los biogramas –cuadros- de los diferentes relatos de vida, se puede organizar un armazón en común para comprender las propias narraciones. De los análisis particulares de cada historia se va reconstruyendo una estructura básica, trama, que supone la base de la memoria colectiva de la experiencia de vida rememorada, saturando o matizando con nuevos relatos que nos confirman, refutan, repiten y completan esta historia en común

#### **7.2.1.4 Vocación profesional del futuro maestro**

*“Decidí hacer esta carrera desde que era muy pequeña, desde los cinco o seis años. He seguido a mi corazón”.*

*“Se me han dado bien los niños, educarles, ayudarles e intentar que salgan adelante”.*

*“El amor a los niños y a la enseñanza. Respeto por la profesión de maestro”.*

*“Me gusta enseñar a los niños y no cometer los mismos errores que cometieron conmigo”.*

*“Con el nacimiento de Carmencita, la hija de una amiga de mi madre, me di cuenta de mi verdadera vocación”.*

*“Profesores que sí fueron un ejemplo a seguir, como Lola, quería ser como ella: soñadora, ilusionada por su trabajo, innovadora y creativa. Iba a verla y veía cuál era el trato que tenía con sus alumnos, cómo se esforzaba por convertir a esos niños en mejores personas, cómo luchaba cada día por sacarlos adelante, etc.”.*

*“Magisterio, era lo que quería hacer desde pequeña, los niños son las personitas más maravillosas que hay y me encanta ayudarles en su desarrollo personal y académico”.*

*“Yo hago el Grado de maestro en Educación Infantil porque realmente me gusta, a pesar de que piensen que es muy fácil y esté siempre el típico bromista y chistoso que te viene con la broma de “pinta y colorea” y digo yo, pues hombre, yo una cera aún no la vi, y “si tan listo eres hazla tú, pero bueno, hay muchas carreras y hay para todos los gustos”.*

*“Desde pequeñita quería dedicarme a la enseñanza, siento devoción y pasión por los niños, se me han dado bien, me gusta enseñarles, educarles y ayudarles, con ellos me siento realizada. He seguido a mi corazón es un sueño hecho realidad. La etapa infantil es la más afectiva, lúdica y dinámica. Tengo buenos recuerdos de mi etapa en infantil”.*

Todas estas afirmaciones han sido recogidas en los relatos de vida de nuestros narradores, todos ellos son coincidentes con las conclusiones de Farkas et al. (2000, p. 36) cuando afirman que en su investigación “la mayoría de los maestros -el 96%- decían que les

encantaba la enseñanza, y -el 72%- declaraban que para ellos aportar algo a la sociedad y ayudar a otros era primordial. En la mayoría de los casos se hicieron maestros por un sentido de misión, por amor más que por dinero [...] sus respuestas definen un grupo idealista de personas que comparten al menos una cualidad significativa: tienen pasión por la enseñanza, una cualidad, que según el informe, es palpable, muy poco apreciada y un activo valioso que el dinero no puede comprar”. Estos estudios confirman la misma tendencia en nuestros docentes en formación, aspectos que se repiten en todos sus relatos de vida y que nos llama profundamente la atención.

No se trata de una carrera con un gran reconocimiento social, ni salarios elevados y, menos en los tiempos actuales, no obstante a pesar de los comentarios despectivos, en algunos sectores sociales la consideran una “carrera de pintar y colorear “, reivindican su respeto por la profesión y el deseo de no cometer los mismos errores que cometieron con ellos.

#### **7.2.1.5 Apoyo familiar en la elección profesional**

*“Toda mi familia está de acuerdo, piensan que puedo aportar a los niños mucho y que esta carrera hará que dé todo de mí y demuestre verdaderamente como soy”.*

*“Mi familia, mi prima, mi madre me ayudan a tener más clara esta decisión”.*

*“Fracasos académicos anteriores la llevan a buscar éxito en el campo de formación de la hermana, que manifestaba sus vivencias”.*

*“Un profesor me propuso hacer la carrera porque sabía que yo podía ser una buena maestra”.*

*“Mis padres fueron los que me influenciaron para estudiar magisterio, Otra encantadora profesora Raquel, se tuvo que ir y en una*

*dedicatoria, me puso que iba a llegar muy lejos y que estaba muy orgullosa de mí. ... fue un gran apoyo, porque los profesores de allí no daban nada por nadie”.*

*“Me siento muy apoyada por mi padre, mis amigos, compañeros y profesores. Me he presentado a los exámenes y he aprobado todas las asignaturas”.*

*“Realmente si no me hubieran insistido mis padres o mi familia y mis profesores a lo largo de la vida, hubiera dejado de estudiar muy pronto. Pienso que posiblemente todo el mundo necesita alguien que le guíe de cierta manera”.*

La aprobación de los familiares hace que, aun tratándose de una carrera socialmente poco reconocida, mantengan su vocación y compromiso por dedicarse a ella

Vemos siempre el liderazgo de una persona adulta que ha apostado por ellos. El líder debe ser una persona que apoye a los estudiantes -alumnos o hijos- como personas que controlan la dirección de su formación, que refuerce su sentido de compromiso y competencia, que promueva sus inquietudes formativas, apoya la motivación, la autoeficacia, la asunción del dominio, la pertenencia y el bienestar.

En todos estos casos vemos siempre la presencia de un adulto, creador, guardián, al servicio de sus alumnos, de sus hijos, que está humanamente atento a su accidentada historia académica, que ven la formación de maestro como un lugar de aprender, de bienestar y una forma de promover sus talentos e inquietudes. La vocación de maestro y el magisterio, a diferencia de cualquier otro trabajo que nos convierte en esclavos a tiempo parcial, es una profesión creativa, diseñada para satisfacer las necesidades cognitivas, emocionales, sociales, en la que se precisa confiar en los demás, el compromiso con la educación como una

empresa individual y conjunta, donde los éxitos personales mejoran la autoestima, la “pericia” y la proyección del futuro profesional.

En líneas generales no encontramos muchas investigaciones similares a la que hemos llevado a cabo, no obstante encontramos que los resultados obtenidos referidos a la **edad** con la que comienzan sus estudios universitarios, no inmediatamente después de terminar los estudios de Secundaria; **la modalidad de acceso** en el Grado de Maestro en Educación Infantil o Diplomatura de Magisterio en Educación Infantil, es para un porcentaje de alumnos el CFGSEI; son coincidentes y confirman los obtenidos por Camina Duránte y Salvador Pérez, (2007) en su investigación sobre los **condicionantes y características de los estudiantes que inician magisterio, llevada a cabo en la UAM**.

Entre los **motivos de la elección** fundamentalmente argumentan motivos profesionales tales como gusto por la docencia y/o por el trabajo con niños. Los motivos que les habían impedido realizar los estudios deseados en la Universidad pública, la mayoría de los estudiantes citaron la insuficiencia de su nota en la Selectividad, tener acceso desde CFGS, también son coincidentes con los obtenidos por Camina Duránte y Salvador Pérez, (2007), Sánchez de Horcajo y Veganzones Rueda (1998) y Sánchez Lissen (2002) que a los anteriores resultados añade el **momento** en el que se ha tomado la decisión, es algo que se ha ido madurando desde la infancia, y en relación a la variable **género**, hace referencia a la feminización de la profesión resultados también coincidentes con los obtenidos en nuestra investigación.

### **7.2.2 Biograma 2. Mi familia, yo y mis profesores**

## Biograma 2. Mi familia, yo y mis profesores

Parámetros	Posición estructura familiar	Momentos críticos	Influencia Familiar/persona significativas	Autoestima	Proactividad	Mis profesores
Alba	Mediana de tres hermanos (2 chicas y un chico)	<p>El fallecimiento de mi abuelo hace dos años, que fue un pilar muy importante para mí.</p> <p>Mis compañeros me hicieron el vacío en clase y como consecuencia repetí curso.</p>	Las personas que me han ayudado a tomar esta decisión han sido mi madre y mi hermana. Mi abuelo no consideraba la carrera de magisterio como algo digno de estudio.	<p>Me considero una persona alegre, cariñosa, sobre todo con la familia. Doy todo y más por las personas que me importan y quiero</p> <p>Me cuesta mucho abrirme y confiar en los amigos hasta que no estoy segura. Cuando tengo un problema tardo mucho en contárselo a alguien, cuando no puedo más exploto y lo suelto todo.</p> <p>Soy vaga a la hora de hacer las cosas, soy cabezota y cuando me</p>	<p>Irme de Erasmus, [...] me encantaría ir a Inglaterra.</p> <p>Cumplir mis sueños y alcanzar los objetivos marcados: ser una maestra de educación infantil y crecer como persona.</p>	<p>“Tuve un profesor que era mi tutor pedagógico, que era como un padre para mí, siempre ha estado encima de mí, machacándome y siempre me ha llevado por el buen camino</p>

				<p>pongo a hacer algo hasta que no lo consigo no paro.</p> <p>No me enfado con facilidad, cuando alguien me fastidia me encierro en mi misma y no quiero saber absolutamente nada del mundo.</p>		
Marcia	Mayor de dos hermanas	<p>Con 8 años muerte abuelo materno.</p> <p>A los 14 años separación de mis padres</p> <p>Cuando termino la ESO y Bachillerato.</p>	Mi familia, mi prima, mi madre me ayudan a tener más clara esta decisión.	<p>Me considero una persona estudiosa cuidadosa con las amistades, tengo capacidad de superación.</p> <p>Cuando me toca trabajar doy el callo. Soy seria, responsable, paciente, cariñosa, comprometida, algo despistada, cuando tengo que estar centrada lo estoy y doy todo para que las cosas salgan bien.</p>	<p>Me gustaría ir a Irlanda o donde se hable el inglés, en los últimos años se ha hecho imprescindible para el trabajo de maestra, lo que veo muy bien</p> <p>... con 50 años, después de haber estado 25 o 30 años con niños, puedo estar un poco cansada. Por eso tengo en mente la idea de fundar una escuela ya que permite hacer tareas de gestión en el campo de la educación.</p>	<p><i>...los profesores no me ayudaron</i></p> <p><i>...no estudiaba y los profesores llamaban a casa para hablar con mis padres, esto le molestaba mucho</i></p>

Rebeca Guillen	Mediana de tres hermanos (2 chicas y un chico)	<p>Las distintas mudanzas a lo largo de mi vida</p> <p>Repetir curso con el agravante de la adolescencia</p> <p>En el verano de 2011, nos dejó mi abuelo.</p> <p>La hospitalización de Borja y mis padres no nos daban demasiada información.</p>	<p>A pesar de todo mis padres me apoyaron.</p> <p>Padres niños campamentos.</p>	<p>Me considero buena persona, sincera y justa, que trata a los demás como me gustaría que me trataran. Soy una fusión entre mi padre y mi madre, de ella heredé el carácter y el ser cariñosa, de mi padre ser un manitas.</p>	<p>Quiero seguir formándome además de infantil, Primaria, o Pedagogía, o algún máster, no soy conformista, y siempre quiero seguir mejorando.</p>	....buenos profesores que nos dan lecciones más allá de los libros
Menchu	Mayor de dos hermanas	<p>Cuando profesores de 6º de EGB me ridiculizaban, ante mis compañeros.</p> <p>Repetir curso</p> <p>En tercero de ESO tuve problemas con unas niñas de la calle, mal vestidas, nos amenazaron, nos escupieron, nos tiraron de los pelos;</p>	<p>Mi hermana empezó un grado superior de infantil. Cada vez que me contaba experiencias de clase, sentía que yo también quería vivirlas.</p>	<p>Cambios de estados emocionales</p> <p>Un poco vaga en casa, un poco desastre, muy negativa, siempre término sacando lo malo de cada situación, por los traumas que he tenido en la infancia.</p>	<p>Cuando termine lo primero que quiero hacer es aprender inglés, es una asignatura pendiente que tengo.</p>	



		<p>desde entonces cogí miedo a salir a la calle sola.</p> <p>Dejar el ciclo de fisioterapia, unido a la ruptura de mi pareja.</p>				
Leticia	Menor de tres hermanas	<p>En segundo de ESO falleció mi abuelo, fue muy significativo e influyó en mi rendimiento, suspendí siete asignaturas. Tenía mucha afinidad con él y para mí fue un momento muy duro. Me refugie en mi grupo de iguales.</p>	<p>Un profesor me propuso hacer la carrera porque sabía que yo podía ser una buena maestra.</p> <p>Las prácticas del módulo.</p>	<p>Soy tímida, reservada, me gusta conocer gente nueva, me cuesta intimar, me siento mejor dando que recibiendo. Soy muy cariñosa. Me importa lo que puedan pensar los demás, piensan que me he fabricado una coraza para que nada me afecte. Tengo capacidad de resiliencia. Prefiero abordar los problemas cara a cara</p>	<p><i>... en un futuro próximo cumpliré mi mayor sueño: convertirme en una magnífica profesora.</i></p>	

Jana	Hija única	<p>A los 6 años el trato de un profesor, me insultaba y me humillaba ante mis compañeros, me pegaba y me castigaba. Nunca llegué a entender por qué a mí, por qué me hacía todo aquello solo a mí Me provocó mucha inseguridad, era retraída y desconfiada. Aprendí todo aquello que no debo hacer en un aula a mis alumnos.</p>	<p>Mis padres fueron los que me influenciaron para estudiar magisterio, ya que muchos profesores me decían que no servía para veterinaria ni para nada, que era un desecho social</p>	<p>Continúo con mis problemas espaciales,... por suerte con paciencia, esfuerzo y tiempo se supera. Cuando estoy nerviosa, se agudiza me hago un lío y me bloqueo.</p> <p>Lo pasaba fatal... ., me tenían como la tonta de la clase que no sabía leer. ... me sentaba en las últimas filas para esconderme y que no me eligieran para leer y no se riesen de mí. Me decían que podía ser por nervios, ya que me bloqueo y me quedo en blanco.</p> <p>Sinceramente, me considero mala estudiante y me cuesta estudiar.</p> <p>Lo mejor las asignaturas relacionadas con la creatividad, con las manualidades, pero la teoría "pura y dura" me</p>	<p>Me gustaría sacarme el título de equitación para niños con alteraciones y poder estar en la naturaleza con ellos en mis ratos libres, el título de clown, Monitor y Coordinador de Ocio y Tiempo Libre, y globoflexia.</p>	
------	------------	--	---	--	---	--

				cuesta mucho más, no me quedo tan fácil con los conceptos.		
Pamela	Segunda de seis hermanos	<p>La comparación con mi hermana mayor, hizo que mi actitud fuera peor y comenzaran a aflorar algún que otro suspenso.</p> <p>Sexto de Primaria, uno de los peores años de colegio, me separaron de mis amigas de clase y tuve que adaptarme a un nuevo grupo. Rebeldía y pasotismo forma de mostrar mi desacuerdo.</p> <p>En 1º de ESO, repetir curso me traumo un poco.</p> <p>En 2º de ESO mis padres decidieron que lo mejor para mí era meterme en un internado.</p>	<p>El primer día de colegio un recuerdo especial al abrir mi estuche encontré una foto de mi padre y una dedicatoria que pases un buen día mi niña. Me produjo una gran ilusión y lloré muchísimo. Siempre he estado muy unida a él.</p> <p>En los cinco meses de prácticas mi padre me llamaba mazo, la persona más importante en mi vida. Siento debilidad por él, ha sido un padrazo, siempre preocupado por sus hijos.</p>	<p>Un poco nerviosilla, en ocasiones, hiperactiva, sociable, con carácter, con gran corazón, cabezota, testaruda, impulsiva, transparente y alegre. Trato de defender mi verdad aunque reconozco que me pierden las formas</p>	<p>...lo importante para mí en estos momentos es terminar magisterio y después tendré tiempo de irme fuera y aprender otros idiomas.</p>	

Ainara	Menor de dos hermanos	<p>Cuando nos dejó mi abuelo yo tenía 18 años y lo pasé fatal, fatal. Perdí una pequeña parte de mí, fue uno de los momentos más tristes de toda mi vida.</p> <p>Hoy al pasar por delante de su habitación, [...], intentaba pensar que aún seguía ahí, que no me había dejado, que en cualquier momento podría decirle “bos días meu rei”. Tuve que afrontar la realidad, se había ido, ya no podría abrazarlo, que me contara historias y reírme con él, como en esos 18 años maravillosos que me había dado.</p>	<p>Los momentos que pasé con mi abuelo: siempre iba a buscarme al colegio y me llevaba de paseo a parajes para muchos desconocidos. Lugares donde alguien va a encontrarse consigo mismo, a estar solo, tranquilo. Me cuidó y me transmitió todo lo mejor de él: humildad, respeto hacia los demás, una educación basada en el amor, en el cariño y en la dulzura hacia los míos. Marcó mi vida, y hoy en día no soy capaz de recordarlo sin que se me escape una pequeña lágrima.</p>		<p>Sueño con regresar algún día a casa, formar una familia numerosa, poder seguir dando lo mejor de mí cuando entre en una clase cada mañana. Me gustaría que mis hijos se criaran allí, con mis padres, mis primos -eso es bonito-, y ser feliz hasta los ochenta.</p>	<p>Mis profes unos fueron una paliza, aguantar y decir “este hombre no se entera de nada de lo que está diciendo, y me lo dice a mí para irse a su casa”, no me daban ganas de estudiar sinceramente. Otros los recuerdo con mucho cariño, un profesor de lengua, nos daba ganas y hasta el que no tenía ganas acababa leyendo, lo hacía todo con muchísimo cariño, si no entendías una cosa te la volvía a explicar una y otra vez, <b>De alguna manera ese hombre me inspiró para educar.</b></p>



## **Análisis Biograma 2. Mi familia, yo y mis profesores**

### **7.2.2.1 Posición en la estructura familiar**

Más que la posición que ocupan, que se manifiesta indiferente, entre nuestros narradores, encontramos hijos únicos, posiciones intermedias en familias numerosas, los mayores y los más pequeños de la familia. Vemos más significativo el género, nuestro contexto cultural ha condicionado a la mujer a realizar las tareas de ayuda en casa y, aún hoy que se ha incorporado al mercado laboral, continúa desempeñando más funciones de ayuda y tareas domésticas que el hombre, abocando a las hijas a seguir su ejemplo. Esta puede ser la razón de que en este grupo no tengamos ningún narrador.

### **7.2.2.2 Momentos críticos**

En su Historia de vida, los momentos que nuestros narradores manifiestan de mayor significatividad están relacionados con la pérdida en lo social, concretándose en la pérdida del abuelito, cambio de domicilio o acoso escolar con la consecuente pérdida de la red social y la separación de los padres.

La figura del abuelo emerge, para estas generaciones, como la figura más importante con la que han establecido un vínculo afectivo que se trunca con su desaparición, y con una cultura que no les permite participar en ninguno de los ritos de despedida, considerados exclusivamente de adultos, que les ayude en la elaboración del duelo.

El abuelo es la figura que, en ausencia de los padres, toma gran relevancia porque, es el que los lleva y recoge del colegio, al parque, juega con ellos, les ayuda y apoya, estableciendo un vínculo afectivo importante, entre tanto suponemos que la abuelita quedaba a cargo de la casa. A través del vínculo que establecen con el abuelo, encuentran una estabilidad afectiva al conferir sentido a su desarrollo afectivo,

verbal y cultural. Al no poder dar sentido a este acontecimiento, cuando el entorno no habla con claridad de un acontecimiento que ha destacado, se mantiene un recuerdo nítido del trauma.

La desaparición del abuelo provoca un desgarró y un doble golpe, como diría Cyrulnik (2003, 2004), porque el adulto no le ha hecho participe del duelo, sin acontecimientos no hay representación de uno mismo, desorganiza su mundo provocándole confusión. Es preciso, dar sentido a las fracturas cuanto antes, para no permanecer en ese estado confusional en el que no es posible decir nada porque no se comprende nada. El sentido que atribuimos al acontecimiento depende de nuestra historia y de los rituales que le rodean. No existe por tanto ningún acontecimiento en sí, ya que un fragmento de lo real puede adquirir un valor destacado en un contexto y resultar trivial en el otro. Cuando no logramos enfrentarnos a una reminiscencia, nos atormenta como una sombra en nuestro mundo íntimo, y es ella la que nos modifica. Para comprender es preciso crear una representación nueva, después de un duelo precoz, el niño podrá tomar un desarrollo modificado.

Lo que le hace daño al chaval es el aislamiento afectivo y la falta de rituales. Sólo más tarde, el trabajo del relato dará coherencia al acontecimiento. Los niños que han logrado convertirse en adultos resilientes son aquellos a los que se ha brindado ayuda para dar sentido a sus heridas. Al recordar los golpes y hacer una representación en imágenes, acciones y palabras, podemos decir “está interpretando el desgarró”. Es preciso hablar para restaurar el orden, pero al hablar se interpreta el acontecimiento, que puede orientarlo en mil direcciones diferentes. Todos observamos el mundo desde el punto en el que nos situamos, no todos percibimos las mismas imágenes, y sin embargo, todas son ciertas. Al compartir el relato con un adulto, la emoción asociada a la representación depende del modo en que hable de ello con dicho adulto.

El significado que damos a esta pérdida sería extrapolable a las producidas en las otras situaciones citadas, como ya hemos dicho el sentido que atribuimos al acontecimiento depende de nuestra historia y de los rituales que le rodean.

#### **7.2.2.3 Influencia Familiar/persona significativas**

La vinculación afectiva es una necesidad vital, que cuando nos vemos privados de ella, en los primeros momentos del desarrollo, produce consecuencias negativas. Estar solo es el peor sufrimiento.

La familia es el entorno en el que se producen los primeros vínculos, es el tejido bajo cuya acción e influencia crecemos y cuyas creencias nos facilita el desarrollo de nuestra identidad que compartimos o no compartimos con los demás. La verdad es relativa y no absoluta; esto permite asimilar la realidad como algo subjetivo y único para cada persona y situación.

Los sistemas de creencias familiares brindan coherencia y organizan la experiencia, a fin de que los miembros de la familia puedan dar sentido a las situaciones críticas. Ofrecen una orientación significativa para su comprensión mutua y para encarar nuevos desafíos. Permiten conferir un sentido a la adversidad; una perspectiva positiva, que reafirme los puntos fuertes y las posibilidades, y creencias trascendentales en la búsqueda de valores y finalidades, así como de consuelo y solaz.

#### **7.2.2.4 Autoestima**

Vemos que el módulo les permite la reconstrucción de su propia historia, construir una vida apasionada. El dolor de un suspenso no es un trauma, se produce cuando el golpe proviene de una persona con la que se ha establecido una relación afectiva, pues se sufre por segunda vez cuando lo representamos. El dolor lo produce la falta de



reconocimiento del esfuerzo realizado. Poder controlar los acontecimientos les permite sentirse dueños de su destino, y no sentirse culpable por suponer una carga en su familia.

El éxito en el módulo va a significar un acontecimiento extraordinario que les va a permitir hacerse maestros, desde este momento la formación significa reparación, compensación, inclusión, para un adolescente al que la sociedad le exige una formación para integrarse en su mundo laboral.

La autopercepción que nuestros narradores tienen de sí mismos, y la valoración que realizan se focaliza en rasgos de personalidad, carácter, habilidades y conductas, aspectos emocionales, y raramente hacen referencia a su capacidad intelectual y aspectos académicos. Se describen

“Una persona alegre, cariñosa (...) Seria, paciente, responsable, comprometida, algo despistada (...) Buena persona, sincera y justa, (...) Tímida, me importa lo que puedan pensar los demás (...) No me enfado con facilidad (...)sociable, con carácter, con gran corazón, cabezota, testaruda, impulsiva, transparente y alegre.”

Reconocen características que valoran negativamente, haber vivido traumas que son la causa de sus aspectos negativos.

“Me cuesta mucho abrirme y confiar en los amigos hasta que no estoy segura (...) Algo despistada (...) Un poco vaga en casa, un poco desastre, muy negativa, siempre término sacando lo malo de cada situación, por los traumas que he tenido en la infancia (...)Un poco nerviosilla, en ocasiones, hiperactiva,... reconozco que me pierden las formas”.

Otro de los rasgos que describen es su compromiso y entrega con las personas y las cosas

“Doy todo por las personas que quiero (...) doy todo para que las cosas salgan bien (...) Soy cabezota y cuando me pongo a hacer algo hasta que no lo consigo no paro

#### **7.2.2.5 Proactividad**

Consideramos que el mero hecho de estar matriculados en un Grado es por su proactividad, para proyectar un futuro mejor. Apenas han iniciado su Grado de Maestro y ya vislumbran la necesidad de seguir siempre aprendiendo, si no quieren quedarse obsoletos y al margen del mundo laboral. En principio todos son conscientes de la necesidad de dominar y obtener una cualificación en el idioma inglés. En algún caso, también se plantean una mayor formación pedagógica para completar sus estudios de grado, preparándose para su desempeño profesional a medio y largo plazo que lo vislumbran más en tareas de gestión que de aula.

#### **7.2.2.6 Mis profesores**

Los recuerdos que se tienen de los profesores de los primeros cursos son difusos. Aparecen recuerdos de buenos profesores que han marcado su vida y su futuro profesional, tanto por la bondad como por sus actitudes negativas, en el primer caso siguiendo un modelo, y en el segundo para evitar a otros pasar por las mismas circunstancias negativas que ellos pasaron. De los profesores de Secundaria y Bachillerato apenas realizan observaciones, y en su caso son muy heterogéneas, referidas tanto a características personales como a factores profesionales. La relevancia de los profesores ya ha sido contemplada en los Biogramas 1 y 3.

#### **7.2.2.7 Tipo de familia**

En líneas generales nos encontramos con familia tradicionales, con roles bien definidos, en las cuales todos sus miembros velan por el bienestar y por el futuro de sus vástagos. En última instancia la familia,

con su apoyo, son los responsables últimos de su elección profesional. Con un marcado carácter matriarcal, las constelaciones familiares incluyen a la familia nuclear, abuelos, tíos y primos.

### **7.2.3 Biograma 3. Historia Formativa**

### Biograma 3. Historia Formativa

Parámetros formación	Infantil	Primaria	ESO/ Bachillerato	PAU Prueba Acceso Universidad	Ciclos formativos	Acceso Universidad/ Edad
Alba	<p>A la guardería fui a los tres años y mis padres me cambiaron porque sólo aprendía a decir palabrotas.</p> <p>De la infancia sólo me quedan algunos flashes.</p>	En primaria me lo he pasado muy bien, vas siendo el mayor y tienes influencia en los más pequeños.	<p>En segundo de la ESO mis compañeros me desplazaron por completo: me dejaron marginada en clase, era como la apestosa. Lo pasé mal y quise cambiarme de colegio, pero mi madre dijo que no, que no les íbamos a dar el gusto, encima de todo lo que estaba sufriendo, de tener que cambiarme yo.</p> <p>En 3º de la ESO te estaba con un</p>	La hice en septiembre y lo peor de todo fueron los nervios, logré aprobarla con un cinco con dos.	Como no me dio la nota me tuve que meter al módulo de Educación Infantil. Me lo he pasado muy bien los dos años, mi mejor etapa educativa, tres meses de prácticas, el cariño que te daban desde el primer día...fue estupendo.	<p>Accede a través del <b>Ciclo Formativo</b> de Grado superior</p> <p>Con 21 a</p>

			<p>grupo de diversificación, hice muy buenas migas con ellos.</p> <p>Repetí primero de bachillerato y dejé atrás a la gente que odiaba, quise dejar de estudiar, pero mi director pedagógico me convenció para seguir adelante</p>			
Marcia	<p>Es la etapa más feliz y todo el mundo habla de ella</p> <p>Guardería hasta los tres años</p>	<p><b>Buenas experiencias</b> tanto en colegio concertado como en el público, los recuerdos en general son positivos.</p> <p>En primaria sacaba notables y sobresalientes en todo.</p> <p>Mi madre me ayudó en las tareas escolares</p>	<p>En la ESO empecé a flojear en algunas asignaturas y a suspender.</p> <p><i>“Tuve fases en que no estudiaba y no me daba la gana, llegaban los exámenes y los dejaba en blanco, no me importaba nada”.</i></p> <p>El bachillerato me costó bastante.</p> <p>Recuerdos malos porque algunos</p>	Aprueba en junio sin media para entrar a centro público.		<p>Con la Prueba de Acceso a la Universidad</p> <p>A los 18 a.</p>

		hasta sexto	<p>profesores no supieron hacer bien las cosas</p> <p>Asignaturas que más me gustan plástica, gimnasia y matemáticas, esta última “no es que me gustara, pero como me costaba me ponía una meta y al final las sacaba”</p> <p>La que menos me gustaba es la Historia.</p>			
Rebeca Guillen	No tengo demasiados recuerdos de la guardería donde estuve, sé que mis maestras eran monjitas, y que acudía a ella con mi hermano.	La primaria la cursa en varios Colegios. Recuerda sobre todo las clases extraescolares de judo, inglés y especialmente la pintura que le permite descubrir sus dotes creativas.	<p>Cursa ESO y Bachillerato en la sierra. Su rendimiento académico no es ejemplar, con la ley del mínimo esfuerzo, siempre tocaba hincar codos en verano. Le gustaban las asignaturas de tecnología, física y matemáticas.</p> <p>Repite 1º de</p>	No se presenta	Se presenta al examen de acceso para realizar el Ciclo Formativo Desarrollo de Productos Electrónicos en Madrid.	<p>Pasa después de haber terminado el <b>Ciclo Formativo</b></p> <p>Con 21 años</p>

			Bachillerato y no acaba 2º			
Menchu	Montando en bici era un poco pato	<p>En 6º de EGB no tenían en cuenta a los que teníamos dificultades.</p> <p>Algunos profesores no me ayudaban a comprender el temario y me ridiculizaban, delante de toda la clase, al salir a la pizarra, y mis compañeros se reían.</p> <p>Hoy en día aún siento vergüenza y tengo miedo.</p>	<p>Los profes no me ayudaron</p> <p>Nunca se me dieron bien las matemáticas, ni la química, con clases particulares conseguí aprobarlas.</p> <p>El de educación física me hacía sentirme inferior.</p>	<p>No me pude presentar a selectividad en junio</p> <p>Al año siguiente tuve que prepararme en una academia.</p>	Ciclo de grado superior de imagen integral	A través <b>del ciclo formativo</b> para iniciar fisioterapia en una escuela privada, no lo termina y se cambia al grado de maestro en E. Infantil.
Leticia	<p>Siempre he estado en el mismo colegio. Al principio me costó mucho adaptarme.</p> <p>La profesora de Infantil era muy dulce y agradable y</p>	En primero de Primaria no estaba contenta, la profesora nos gritaba mucho y una vez me puso en ridículo	La etapa de la ESO fue una etapa positiva en las relaciones sociales y negativa por mis malas calificaciones.	No aprueba la selectividad.	Me matriculé en un ciclo formativo de grado superior, no tenía mucha fe; al terminar me alegró mucho el haberlo realizado, me sirvió	Accede con <b>ciclo formativo</b> y 21 años

	<p>nos quería un montón.</p> <p>En segundo la profesora nos castigaba, y a mí me dejaba sola en clase, me daba miedo salir al patio por mi gran timidez.</p>	<p>delante de otros profesores.</p> <p>En segundo de Primaria la profesora tenía mucha paciencia a pesar de lo llorona que yo era, no terminaba las tareas a tiempo y tenía que quedarme un rato más y acababa llorando.</p> <p>En quinto y sexto la profesora, madre de una amiga, tenía paciencia conmigo y siempre se ha alegrado de mis logros. En esta época mi madre se ponía a estudiar siempre conmigo, sacaba buenas notas porque me lo había explicado.</p>	<p>Comencé a tener un gran complejo e inseguridad, tenía que llevar gafas ¡eran de culo de vaso!, <i>redondas con muchos colorines, no me gustaban</i>. Se me rompió una pala y ¡no quería sonreír! Estaba todo el día con la cabeza hacia abajo.</p> <p>En primero me cambiaron de clase, de profesores ¡Todo novedades!</p> <p>En segundo mis calificaciones no fueron muy buenas, falleció mi abuelo, fue muy significativo e influyó en mi rendimiento, suspendí siete asignaturas.</p> <p>En segundo de Bachillerato suspendí varias</p>		<p>para mi crecimiento personal y conceptual. Empiezo a tener éxitos académicos.</p>	
--	--	---	---	--	--	--



			materias y me tocó repetir con todas las asignaturas.			
Jana	Estuve en esa guardería desde los dos años aproximadamente pensaba que me iba a pasar el día llorando, que no iba a comer ni a dormir, que no me iba a relacionar con los demás de mi clase, que me iba a quedar sola, no iba a jugar, pero no fue así. También descubrió que era una niña muy rebelde; no me gustaba ponerme el babi, ni en clase de manualidades.	A los 6 años entré en el colegio, no sería la mejor época de mi vida. Allí me fui haciendo cada vez más pequeña, debido al trato de un profesor, me insultaba y me humillaba ante mis compañeros, me pegaba y me castigaba. Todo esto me provocó mucha inseguridad, era retraída y desconfiada. Nunca llegué a entender por qué a mí, por qué me hacía todo aquello solo a mí. ... gracias a él aprendí todo aquello que no debo hacer en un aula a mis	Estuve en otro colegio, donde permanecí desde 4º de Primaria hasta 4º de la ESO. Con 16 años lo pase un poco mal, ya que me tocó una clase problemática, siempre con peleas y discusiones unas tras otras. Así los profesores me ayudaron junto a mi madre en todo momento.  Decidí irme a estudiar a otro Instituto donde podía hacer el bachillerato de arte que tanto deseaba.	No se presenta	Decidí estudiar un Grado Medio de AE en el Colegio... Mi profesora, una persona indescriptible, maleducada y prepotente. Me suspendió todas las asignaturas, aun sabiendo que las tenía aprobadas,  Más adelante, volví al centro para hacer el grado superior de Educación Infantil	<b>Ciclo formativo</b> de Grado Superior en Educación Infantil

		<p>alumnos. Mi profesora de inglés no se parecía en nada a ese profesor, era muy buena persona y gran profesional</p>				
Pamela	<p>Recuerdo con especial cariño a mi profesora de infantil, Marisa. Guardo recuerdos entrañables de mis amigos de la infancia, de Orión, mi compañero de juegos.</p>	<p>Los primeros años del colegio y las calificaciones fueron buenos. En 4º de primaria, fui objeto de críticas y reproches por parte de los profesores, me castigaban e incluso llegaron a separarnos.</p> <p>Sexto de los peores años de colegio, me separaron de mis amigas, mi rendimiento bajó y en casa aumentan las discusiones.</p>	<p>En 1º de ESO, suspendí siete asignaturas, repetí curso, me traumó un poco, hoy me alegro, conocí a mis mejores amigas.</p> <p>En 2º de ESO volví a suspender, mis padres deciden llevarme a un internado.</p> <p>No mejora mi situación académica, me invitan a irme, daba mucha guerra. Aprobaba si estudiaba el día de antes, copiaba o hacía algún chanchullo.</p> <p>En Bachillerato los</p>	<p>En septiembre de ese año aprobé selectividad con un 6,4, pero no había plazas para estudiar magisterio. Decido hacer un Módulo de Grado Superior</p>	<p>Decido hacer un Módulo de Grado Superior de AVGET, obtuve muy buenos resultados académicos, me apasionó enormemente. Etapa muy feliz, con profesores estupendos, muchísimas personas con grandes recuerdos. Las prácticas en un Hotel de la costa fueron los meses más felices.</p>	<p>Ciclo <b>Formativo de Grado Superior</b></p>

			resultados fueron buenos.			
Ainara	<p>A los tres años comencé mi vida escolar. Con mi formación considero indispensable, importantísima la escolarización de 0 a 3 años para el buen desarrollo de un niño.</p> <p>La clase era pequeña con sólo un chico. Ahí encontré a mis amigas de hoy.</p> <p>Recuerdo una niña que lloraba y la profesora le dijo que le iba a poner el chupete, me quedó grabado, como si fuera lo peor del mundo.</p>	<p>Recuerdo el paso a primaria con bastante cariño, me asustaba por un bolígrafo cuando aún no sabía lo que me esperaba en bachillerato.</p> <p>Con nueve o diez años, mis padres cogieron un negocio en otra ciudad y lo pasé mal, me metieron en un colegio donde no conocía absolutamente a nadie. A los tres años volví con mis amigas</p>	<p>En la ESO nos cambiamos de colegio, llegamos súper nerviosas,... Una etapa conflictiva, estaba todo el día en en las musarañas, además me enamoré, mi madre no sabía qué hacer. Fue la primera vez que suspendí una asignatura y a mi madre casi le da un infarto, chocábamos muchísimo, tuvo conmigo una paciencia grandiosa.</p>	<p>El Bachillerato no me gustaba nada, fue un pequeño calvario para mí, sinceramente no se lo recomiendo a nadie que lo haga, a nadie. Pasé de tener que estudiar un poquito cada día, a tener pilas de apuntes, no daba abasto con eso, era horrible, horrible Cuando acabé le dije “mamá toma para ti, de lo que me amargaste para que sacara esto, chao”</p>	<p>Terminado el bachillerato, me decidí por magisterio y me planteé estudiar el Grado Superior de Educación Infantil en otra provincia.</p> <p>El Grado Superior me aportó cosas muy buenas, y más las prácticas, con niños de 1 a 3 años, que me fascinaron; podía tener un día malo, iba a trabajar y se me olvidaba, salía mucho más contenta de allí.</p>	Con <b>Ciclo Formativo de Grado Superior</b> en El.

### **Biograma 3. Historias Formativas**

En el análisis de las narraciones que hacen nuestros narradores de su vida educativa, observamos Historias formativas muy diversas, dentro de la homogeneidad que les confiere haber experimentado la dificultad y el fracaso en la realización de sus estudios.

A partir de los datos obtenidos podemos señalar los aspectos más relevantes en los distintos niveles formativos, así como la imagen y valoración que hacen de sí mismos.

#### **7.2.3.1 Infantil**

Los recuerdos de la etapa de Educación Infantil son variados, lejanos, difusos, recuerdan profesores “dulces”, e incluso “amenazadores”. Es una etapa en la que rememoran modelos a imitar por sus cualidades y comienza a atisbarse ciertos rasgos del carácter. Es un momento en el que se hacen los primeros amigos, que alguno de nuestros narradores todavía conserva. Considerando las características de la memoria en esas edades, es coherente que recuerden hechos puntuales que les han llamado la atención.

“Es la etapa más feliz y todo el mundo habla de ella (...) Recuerdo con especial cariño a mi profesora de infantil (...) Era muy dulce y agradable y nos quería un montón (...) De la infancia sólo me quedan algunos flashes (...) No tengo demasiados recuerdos (...)” Extracto de varios narradores

Es un momento en el que comienzan a atisbarse ciertos rasgos del carácter, y se hacen los primeros amigos en el entorno escolar, que alguno de nuestros narradores todavía conserva.

Al principio me costó mucho adaptarme (...) A pesar de lo que pensaba mi madre, me adapté muy bien y también descubrió que era una niña muy rebelde; no me gustaba ponerme el babi (...) Me daba miedo salir al patio por mi gran timidez (...) Guardo recuerdos entrañables de mis amigos de

la infancia (...) Ahí encontré a mis amigas de hoy (...) Una niña que lloraba y la profesora le dijo que le iba a poner el chupete, me quedó grabado, como si fuera lo peor del mundo”.

Extracto de varios narradores

#### 7.2.3.2 **Primaria**

El paso a la primaria, supone un cambio importante en la organización de la actividad académica, en el nivel de exigencias, en el perfil de los profesores algo más distantes y exigentes. Los buenos recuerdos de la época de infantil, dan paso a cierto descontento y a la manifestación de las primeras dificultades, que en algunos casos se convierten en compañeras de viaje a lo largo de prácticamente todo su proceso formativo. Esto motiva que las narraciones que hacen de esta época recojan opiniones contrapuestas, desde recuerdos en general buenos a experiencias negativas y ciertos niveles de insatisfacción.

“En primaria los recuerdos en general son positivos (...) Los primeros años del colegio y las calificaciones fueron buenos (...) Recuerdo el paso a primaria con bastante cariño, me asustaba por un bolígrafo cuando aún no sabía lo que me esperaba en bachillerato (...) Me lo he pasado muy bien, vas siendo el mayor y tienes influencia en los más pequeños (...). Sacaba notables y sobresalientes en todo (...) Mi madre me ayudó en las tareas escolares hasta sexto (...) se ponía a estudiar siempre conmigo, sacaba buenas notas porque me lo había explicado”.

Extracto de varios narradores

La prescripción de las primeras tareas escolares, el aumento de la dificultad de estas y la elevación del nivel de exigencias, hace necesaria la ayuda de un adulto para hacerles frente con éxito, llegando incluso a reconocer, en algunos casos, que gracias a esta las calificaciones eran buenas.

“En primero no estaba contenta, la profesora nos gritaba mucho y me puso en ridículo (...) En 4º de fui objeto de críticas y reproches por parte de los profesores, me castigaban (...) Sexto de los peores años, me separaron de

mis amigas, mi rendimiento bajó y en casa aumentan las discusiones (...) No tenían en cuenta a los que teníamos dificultades, Algunos profesores no me ayudaban a comprender el temario y me ridiculizaban, hoy en día aún siento vergüenza y tengo miedo.”

Extracto de varios narradores

El trato familiar y casi materno de la época de infantil da paso a un trato más distante y no siempre afectuoso, pero como no hay regla sin excepción, la aparición de un profesor, con un perfil más afectuoso, proporcionará un balón de oxígeno a alumnos más vulnerables.

“En segundo la profesora tenía mucha paciencia, a pesar de lo llorona que yo era (...) En quinto y sexto la profesora, tenía paciencia conmigo y siempre se ha alegrado de mis logros (...) Mi profesora de inglés, era muy buena persona y gran profesional (...).”

Extracto de varios narradores

No podemos olvidar el influjo de las personas del entorno con las que interactuamos y de las vivencias experimentadas en la construcción de la identidad personal y social. Su actitud y comportamiento van a condicionar la autoimagen, autoeficacia, autoestima, empatía, interacción social, en suma el modo en que afrontamos las distintas situaciones, abocándonos al éxito o al fracaso.

“Entré en el colegio, me fui haciendo cada vez más pequeña,..., un profesor, me insultaba y me humillaba, me pegaba y me castigaba. Me provocó mucha inseguridad. Nunca llegué a entender por qué me hacía todo aquello solo a mí. ... aprendí todo aquello que no debo hacer a mis alumnos.”

Extracto de varios narradores

*“Con nueve o diez años, en otra ciudad lo pasé mal, en un colegio donde no conocía absolutamente a nadie. A los tres años volví con mis amigas”*

En esta etapa el perfil del profesorado cambia, recuerdan buenos profesores, pacientes, que creyeron en ellos, les ayudaron y animaron pero también mencionan otros profesores cuyos comportamientos son la antítesis de sus colegas de Infantil, dejaban mucho que desear, no tenían en cuenta las dificultades, les gritaban, humillaban, castigaban, separaban de los amigos, e incluso pegaban. Formas de actuar que repercuten negativamente en la confianza, seguridad, autoestima y autoeficacia de la persona que las sufre. Son estos los que, según argumentan, les llevan a desarrollar su vocación de maestro para “que no les ocurra a otros lo que me ocurrió a mí”, aprendiendo también lo que no deben hacer en un aula.

Observamos que en el último curso coincidiendo con la llegada de la adolescencia, se acrecientan los problemas, personales, con los compañeros e incluso con los adultos, por la permanente sensación de insatisfacción.

Los buenos recuerdos de la época de infantil, al iniciar la Educación Primaria, dan paso a la manifestación de las primeras dificultades, que en algunos casos se convierten en compañeras de viaje a lo largo de prácticamente todo su proceso formativo. El perfil del profesorado cambia, la dificultad de la tarea aumenta con los cursos, y también el nivel de insatisfacción. De esta etapa recuerdan buenos profesores, pacientes, que creyeron en ellos, les ayudaron y animaron. También mencionan otros profesores cuyos comportamientos dejan mucho que desear, les gritaban, humillaban, castigaban, separaban de los amigos, e incluso pegaban, que les lleva a desarrollar su vocación de maestro para “que no les ocurra a otros lo que me ocurrió a mí”.

#### **7.2.3.3 ESO/ Bachillerato**

En la ESO y el Bachillerato alumnos y profesores se presentan como elementos contrapuestos o como complementarios de las

situaciones que se plantean. Siguiendo las normas de cortesía comenzaremos primero con los de más edad, los profesores.

Al final de la Primaria, y ya en la Secundaria, los problemas crecen. EL cambio en el perfil del profesorado, con un modelo formativo diferente al del maestro, coincidiendo con la elevación del nivel de exigencias en las actividades educativas y la irrupción de características típicamente adolescentes. Profesores en general, con una actitud más distante, se posicionan en un paradigma negativista –etiquetar, estigmatizar, culpabilizar al alumno- En contraposición a la que años después adoptarán los profesores del módulo, que con una ética más positiva -de respeto, de derecho al respeto, de empatía, de buen trato, de anticipación protectora- favorecen un proceso de reparación, depositando su confianza en la persona, hacen que los alumnos se sientan únicos e importantes.

“La ESO, una etapa conflictiva, estaba todo el día en las musarañas,..., fue la primera vez que suspendí una asignatura, mi madre tuvo conmigo una paciencia grandiosa (...) Empecé a flojear en algunas asignaturas y a suspender, tuve fases en que no me importaba nada (...) Etapa positiva en las relaciones sociales y negativa por mis malas calificaciones. ... gran complejo e inseguridad, mis gafas eran de culo de vaso con muchos colorines y además se me rompió una pala (...) En 1º suspendí siete asignaturas, repetí curso, me traumó un poco, aunque conocí a mis mejores amigas... volví a suspender, deciden llevarme a un internado. No mejora mi situación académica, me invitan a irme.”

Extracto de varios narradores

Así, factores como baja autoestima, labilidad emocional, desmotivación y lagunas formativas, entre otros, unidos al sentimiento de pérdida que experimentan ante el cambio de centro educativo, a cierta despersonalización de la enseñanza, a la elevación del nivel de exigencias, contingencias de la vida cotidiana –separaciones, duelos,



perdida de red social- les llevan a la rebeldía y a una incertidumbre que les plantea dudas sobre las prioridades que pueden tener en su vida.

La aparición de fenómenos como el “acoso escolar” y los “conflictos sociales” en el aula, producen efectos negativos en el desarrollo personal, social y rendimiento escolar. Situaciones en las que para hacerles frente se hace necesaria la intervención del adulto. En este sentido es igualmente relevante el influjo de la pérdida del abuelo, figura significativa emergente en estas generaciones, en el rendimiento académico.

“En segundo de la ESO mis compañeros me dejaron marginada, lo pasé mal y quise cambiarme de colegio, pero mi madre no me lo permitió (...) Falleció mi abuelo, fue muy significativo e influyó en mi rendimiento, suspendí siete asignaturas.” “Con 16 años lo pase un poco mal, me tocó una clase problemática, siempre con peleas y discusiones unas tras otras, los profesores y mi madre me ayudaron todo momento (...) En 3º de la ESO estaba con un grupo de diversificación, hice muy buenas migas con ellos. Repetí primero de bachillerato y dejé atrás a la gente que odiaba.”  
Extracto de varios narradores

En este contexto, con las características propias de la adolescencia, se manifiestan dificultades, desmotivación, negativas al estudio, que desembocan en suspensos, veranos hipotecados por el estudio y desencanto, en un clima de presión del profesorado y la familia para que cambien de actitud. Estos fenómenos se dan de forma diferenciada en la ESO y el Bachillerato, predominan y son más problemáticos en la ESO

“El Bachillerato me costó bastante. Recuerdos malos porque algunos profesores no supieron hacer bien las cosas, me costaban las matemáticas, pero como me ponía una meta al final las sacaba (...) Repite 1º y no acaba 2º, los profes no me ayudaron (...) Con clases particulares conseguí aprobar matemáticas y química. Tuve que repetir segundo con todas

las asignaturas (...) Los resultados fueron buenos.”

Extracto de cvarios narradores

#### 7.2.3.4 PAU

La PAU tiene para nuestros narradores una connotación negativa y un significado traumático. Nos encontramos con situaciones heterogéneas, quien la ha superado en junio, quien consigue superarla en septiembre, o quien se presenta a la convocatoria del curso siguiente, en el mejor de los casos con calificaciones que les cierran la posibilidad de acceder a la Universidad Pública. En otros casos no llegan a presentarse accediendo directamente al CFGSEI, e incluso quien se presenta al examen de acceso al CFGS.

#### 7.2.3.5 Ciclos formativos

Una vez expuestas las condiciones que concurren para el acceso a la Universidad, observamos que la elección del módulo es una condición interviniente que estructura su vida, su proyección de futuro. La presencia de profesores cercanos, afectuosos, comprensivos, que se convierten en verdaderos tutores de resiliencia que con su apoyo posibilitan que se produzca una transformación y cambio de rumbo que les lleva a entusiasmarse y comprometerse con los estudios iniciados.

“Como no me dio la nota me tuve que meter al módulo de Educación Infantil,..., mi mejor etapa educativa, tres meses de prácticas, el cariño que te daban desde el primer día...fue estupendo (...) Decido hacer un Módulo de AVGET, obtuve muy buenos resultados académicos. Etapa muy feliz, con profesores estupendos, grandes recuerdos. Las prácticas fueron los meses más felices (...) Me aportó cosas muy buenas, y más las prácticas, con niños de 1 a 3 años, que me fascinaron; podía tener un día malo, iba a trabajar y se me olvidaba, salía mucho más contenta de allí.” Extracto de cvarios narradores

Los éxitos obtenidos en distintas áreas –individualización en el trato, mejora del rendimiento, reconocimiento de fortalezas personales, asignación de responsabilidades, valoración del ejercicio profesional, inclusión en nuevas redes sociales- les permite, dar una coherencia y un significado a su pasado formativo tempestuoso, les lleva a “maquillar” los recuerdos para hacer la memoria soportable, todo esto bien organizado les ayuda a no sufrir por ese pasado, remodelando su representación.

“No tenía mucha fe... haberlo realizado, me sirvió para mi crecimiento personal y conceptual. Empiezo a tener éxitos académicos”.

El módulo significa “reparación” y “compensación” para un adolescente, que, sin diploma, habría tenido dificultades para valorarse. Este escenario se convierte en una baliza de su memoria, la transformación en acontecimiento que ha vuelto al sujeto sensible a este tipo de información.

Comienza a dar sentido a sus fracturas formativas, a través de la representación de imágenes y palabras, configura de nuevo un mundo íntimo, atribuyéndose a sí mismos la responsabilidad de lo que ocurre les permite sentirse responsables del control de los acontecimientos.

Los distintos cambios de centro educativo son vividos como una pérdida, de la que se reponen por el clima proporcionado en el Ciclo Formativo, enganchándose a la vida, recuperan la motivación, la autoestima y se hacen más proactivos proyectando su futuro pasando por la Universidad.

Vemos que el módulo les permite la reconstrucción de su propia historia, construir una vida apasionada. El dolor de un suspenso no es un trauma, se produce cuando el golpe proviene de una persona con la que se ha establecido una relación afectiva, pues se sufre por segunda vez cuando lo representamos. El dolor lo produce la falta de

reconocimiento del esfuerzo realizado. Poder controlar los acontecimientos les permite sentirse dueños de su destino, y no sentirse culpable por suponer una carga en su familia.

El éxito en el módulo va a significar un acontecimiento extraordinario que les va a permitir hacerse maestros, desde este momento la formación significa reparación, compensación, inclusión, para un adolescente al que la sociedad le exige una formación para integrarse en su mundo laboral.

Llegados a este punto, estamos muy próximos a un **análisis cruzado** (Ferrarotti, 1993), que no era nuestra pretensión. Permite reconocer los distintos elementos paramétricos, vividos desde los distintos puntos de vista de nuestros narradores, desde una subjetividad compartida, de modo que se mezclan y se complementan mutuamente y nos permite una visión amplia de la situación que vamos describiendo. A través de los distintos relatos, con un contexto socio-histórico similar se trata de confrontarlos en una nueva narrativa polifónica en la cual se hace emerger/que aparezca la historia de vida de los narradores participantes en esta investigación



## Capítulo 8. **CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO**

En este Trabajo Doctoral, según hemos venido anticipando se ha perseguido un objetivo, investigar **qué elementos presentan los futuros maestros en sus historias de vida para justificar y argumentar su elección profesional**. Que se abordará desde las seis cuestiones planteadas, a las que se dará respuesta sirviéndonos del método biográfico narrativo, basado en entrevistas en profundidad y en historias de vida, a las que hemos denominado “autobiografías compartidas”. Con toda la información recogida procederemos a dar respuesta y establecer conclusiones en cada una de las cuestiones planteadas para finalizar con una conclusión general que dé respuesta a nuestro objetivo de investigación

### **8.1 CONCLUSIONES**

1. Las motivaciones que lleva a un grupo de alumnos a elegir el Grado de Maestro en Educación Infantil, son diversas aunque igualmente ilusionantes:

Es una decisión tomada desde hace tiempo, que se remonta a los juegos infantiles en los que desempeñaban, de forma simbólica, roles de profesores con hermanos y juguetes.

Entre sus motivaciones para el magisterio, unos expresan su amor por los niños, su deseo de enseñarles y ayudarles a crecer en su desarrollo personal y académico, para otros el motivo de su elección evitar que otros cometan los mismos errores que

cometieron con ellos y el consiguiente sufrimiento que les ocasionaron.

Las experiencias lúdicas, las prácticas profesionales, el trabajo con niños en ambientes extraescolares, así como los buenos deseos, les llevan a conformar su identidad personal y profesional como maestros, ya desde edades tempranas

2. En relación a la formación con la que acceden al grado de maestro, un número elevado de nuestros narradores proceden de **Ciclos Formativos de Grado Superior**. Con una historia académica común, irregular, incluso de despido interior por el estudio, que les lleva a no presentarse, obtener bajas calificaciones en la Prueba de Acceso a la Universidad, o no superarla. Ante esta situación siguiendo los dictados de sus mayores, padres o profesores significativos, se ven matriculados en CFGS, formación que en principio no era la deseada.

Llegan al módulo con un historial negativo en sus experiencias de vida, comparados con sus iguales y humillados, inestables, pasivos, desencantados, con desinterés hacia el estudio, con una baja autoestima que les lleva a mostrarse indiferentes, distraídos, queriendo pasar desapercibidos, sin proyección de futuro ni prioridades por las que luchar, incluso sin esperanza.

En este periodo de formación se va a producir una **transformación** propiciada por el resurgir de un conjunto de fortalezas intrapersonales, interpersonales y sociales (próximas al modelo triádico de resiliencia): encuentran una actividad formativa en la que se valoran mucho más los aspectos prácticos y grupales, que los cognitivos e individuales, que les facilita el desarrollo de una red social que les reconoce, apoya, respeta. Al mismo tiempo en el centro de prácticas les dan

responsabilidades, su eficacia es reconocida por los tutores de prácticas, los propios niños y los padres de estos. Todo ello les lleva a sentirse útiles, tener éxito, mejorar su percepción de autoeficacia y consecuentemente su autoestima, a proyectarse hacia un futuro próximo con objetivos realistas y alcanzables. En este momento se da una transformación de su trayectoria existencial, que se manifiesta con el nacimiento de la vocación y el compromiso por seguir formándose. A medida que va transcurriendo la vida en el módulo su autoestima va cambiando, quieren ser tenidos en cuenta y ser aceptados, pasando del pesimismo al optimismo, de lo negativo a lo positivo, de la competencia y el temor a la cooperación y al amor. En síntesis la resiliencia incluye los apoyos y las guías externas (yo tengo), las fortalezas internas (yo soy), y la capacidad para la resolución de conflictos (yo puedo).

De forma inmediata vemos un resurgir de su **autoestima**, el compromiso social y el encuentro afectivo estabiliza a estos jóvenes y da sentido a sus **esfuerzos**, interiorizando su importancia y la necesidad de capacitarse para desempeñar una actividad dentro de la sociedad, pasando del abandono de sus estudios a la **responsabilidad** y el **compromiso**. La reparación les ofrece una forma de transición para aprender amar a los bebés y a socializarse en un entorno que les había provocado pasividad y rechazo. El desarrollo de un nuevo vínculo sereno con sus profesores les permite la esperanza en medio de una realidad insostenible, la cultura dispuso en torno suyo unos profesores significativos en un entorno de confianza y formación, en síntesis una huella afectiva y un proyecto existencial. Así la familia y el centro formativo les permiten evolucionar en su **vocación** de hacerse profesores.



En las narrativas de nuestros futuros docentes, de sus buenos profesores no destacan sus habilidades técnicas, sino sus cualidades humanas y en especial las de tipo emocional. El establecimiento de un buen vínculo con esos profesores significativos, que les facilitaron en ese momento tener confianza en ellos mismos, el creer en su buena voluntad para su propio crecimiento personal, les permitió poder pedir ayuda, tener una comunicación emocional honesta y directa, el establecer relaciones positivas a través de una comunicación saludable. Todo esto unido a lo que nunca debiera ser el profesor les llevó a querer hacerse profesores "para que no les ocurra a otros lo que me ocurrió a mí", vemos que este motivo de elección profesional es un factor emergente entre los distintos motivos señalados

3. Comprender *el por qué y el cómo* se las arregla el maestro en formación para permanecer comprometido con su futuro es clave para forjar su capacidad de rendir al máximo en su formación, mostrar entusiasmo por aprender, pasarlo bien aprendiendo, ya que gran parte del aprendizaje depende de **estar motivado** para enseñarse a uno mismo. Cuentan con el apoyo y reconocimiento de sus profesores, con la aceptación de su grupo de iguales para mantener la motivación, el entusiasmo y autoeficacia en el aprendizaje.

Encontramos un alto número de alumnos en el que los orígenes de su **compromiso** son vocacionales "siempre quise ser maestro", otros nos hablan de los "**ambientes de apoyo**" en los que han vivido, de las experiencias afectivas y del buen **vínculo** con sus profesores, en quienes encuentran un modelo a imitar. Todos llegan a verbalizar de alguna manera que el seguir aprendiendo es una forma de mantener el sentido de **identidad**.

Todos tienen **familias** unidas que para estos futuros docentes son **creadoras de sentido**, de identidad, de pertenencia, una forma de construir y compartir la **visión del mundo**. Cada familia tiene su modo particular de percibir el mundo y lo que en él ocurre. Algunas lo ven como algo que les nutre, un lugar positivo con gente solidaria dispuesta a ayudar a los demás. Otras lo ven de forma negativa, como una amenaza, un lugar en el cual no pueden confiar, pues suponen que serán rechazadas a causa de su visión familiar.

Descubrimos un elemento emergente, la presencia de una **figura significativa** la del abuelo, muy importante en estas generaciones, ejerciendo funciones de adulto significativo, o de tutor de resiliencia, cuya pérdida da lugar a un proceso de duelo prolongado en el tiempo, ya que sufre por no poder despedirse del abuelo, y sigue sufriendo con su recuerdo. Al igual que en la vida de los adultos, consideramos la **importancia de los rituales de nuestra cultura**, en este caso el de **duelo**, para que la persona no quede viviendo en el pasado. El encadenamiento de los acontecimientos da sentido a los hechos, coherencia a la representación del pasado, posibilitando la proyección de futuro para seguir viviendo por lo que merece la pena vivir.

Los vínculos creados con sus personas significativas, les llevan a desarrollar la confianza con estos, la inclusión, el sentido de “tú me importas”, resultándoles más fácil el proceso de superación o crecimiento, pues supone aprender incluso del error.

Para permanecer comprometidos con su futuro profesional, presentan una inclinación por querer prestar **ayuda a los demás**, “para que mis alumnos no tengan que pasar “por lo que yo pasé”, para enseñarles y ayudarles a crecer. Todos apuntan la necesidad de un **adulto de calidad** o tutor de resiliencia que les acompañe,

les comprenda, respete como personas, que sea un modelo a seguir. Que les de **confianza**, les permita experimentar con ilusión, sin temor a equivocarse; que les deje tiempo para la reflexión, forma positiva de aprendizaje, experiencia de crecimiento que te permite afrontar lo que te depara la vida. La autopercepción que tienen en un determinado momento se ve influenciada por otras personas. La capacidad para lograr mantener el nivel de valor personal alto, al enfrentar una situación percibida como una amenaza, es una conducta aprendida, que es relevante en relación al Yo Soy de la resiliencia. En consecuencia, es importante tratar a los otros como seres únicos y diferentes de sí, que merecen la exploración y el aprendizaje.

Aspiran a completar su formación inicial de Maestros, aprovechando las oportunidades que les brinda la vida. Reconocen la necesidad e importancia de la formación en inglés para su futuro desempeño profesional, incluso en el extranjero.

**Son proactivos** llegando incluso a manifestar que a partir de los 50 años no se ven en tareas de aula, reconociendo que se perciben desempeñando tareas de gestión dentro de los centros educativos. A tal efecto consideran la posibilidad de cursar un segundo Grado, combinándolo con Pedagogía.

4. En relación a sus intereses y proyección de futuro, observamos que encontrar una actitud humanizadora, les lleva a crear un círculo de confianza estable con los demás y al buen desarrollo de las cualidades o fortalezas que debe tener un buen profesor. La mejora de su **autoestima**, hace que puedan proyectarla a los demás desarrollando la **empatía**. Los docentes con elevada autoestima saben valorarse ellos mismos y a los demás, sienten pasión por la enseñanza, les impulsa la esperanza en vez del

optimismo. Comprenden que la enseñanza es tanto emocional como intelectual y trabajo práctico. No son héroes ni heroínas, pero son heroicos.

Un **compromiso creciente** les lleva a terminar sus estudios e iniciarse en su incipiente **vocación**. Se han hecho **proactivos**, se proyectan y tienen una **esperanza positiva** en el futuro, apuestan por su formación inicial y continua en **colaboración con otros**. Tener **prioridades** en la vida, les lleva al compromiso, al **esfuerzo**, a la vocación, a la esperanza de estar más próximos de alcanzar el **éxito** que todos deseamos.

La superación de adversidades, acordes a su madurez, y el desarrollo de fortalezas les ha hecho **resilientes**. Algunos autores afirman que un tercio de la población son resilientes; pensamos que por el mero hecho de haber llegado a la Universidad, siguiendo un camino de superación de dificultades, el porcentaje de población resiliente es mucho más elevado. La resiliencia nos da claves que ayudan a superar muchas desventajas y desigualdades de partida, que obstaculizan un aprendizaje exitoso. Permite a nuestros futuros docentes, aprender de la vida y ser transformados por ella, reaccionando y saliendo adelante en el transcurso de los acontecimientos vividos, manteniendo una coherencia en su manera de enfrentarse a las distintas situaciones críticas o de riesgo. Nos permite planificar no sólo el día a día, sino también nuestro futuro a largo plazo, con **esperanza, confianza, creatividad y optimismo**, dotando de significado las relaciones con los demás para convertirse en un miembro de la sociedad.

Hemos encontrado en las narrativas profesores apasionados por entusiasmar a sus alumnos, por el gusto por aprender, interesados en comunicarse, conectar con los intereses y

necesidades de sus alumnos, enseñando mundos nuevos, el valor para explorarlos y reflexionar sobre ellos.

5. El enseñar supone entablar unas relaciones interpersonales concretas, en las que el **afecto** pasa a ser un constructo clave para identificar a los buenos docentes. Los describen con términos como amables, justos, alentadores que se interesan y son entusiastas; frente a los malos docentes que se muestran indiferentes. Las relaciones de afecto entre maestro y alumno son fundamentales para un aprendizaje y una enseñanza satisfactorios. El afecto exige una entrega personal y profesional al grupo clase y esto hace que el docente sea personal y profesionalmente vulnerable.

Vemos la enseñanza muy relacionada con el amor, pues depende de una relación íntima y especial entre el alumno y el maestro, está regida por valores, preocupada por el cambio hacia el perfeccionamiento de los alumnos. Es un camino de esperanza basada en un conjunto de ideales. Sabemos el poderoso efecto de las creencias, el estilo, los modales y los valores de los profesores sobre los alumnos.

## 8.2 CONCLUSIÓN FINAL

La dimensión **narrativa** constituye un marco de referencia fundamental, para el descubrimiento y desarrollo identitario de nuestros futuros docentes. Y punto de partida para el conocimiento y análisis de sus historias de vida. Desde siempre han querido ser maestros, ya en su más tierna infancia ejercían de profesores en sus juegos, a la espera de poder desempeñar esta función de forma real, en actividades extraescolares, clases particulares y en un futuro en su propia aula y con sus “niños”. Una vez más encontramos la importancia

del género en esta tarea, realmente la docencia en los niveles de Infantil está feminizada.

La presencia de situaciones adversas en sus vidas a las que deben hacer frente y de las que salen transformados nos lleva a pensar en la resiliencia y en las fortalezas que la hacen posible, que están presentes en ellos en mayor o menor medida, son resilientes y desarrollan en cierto grado los procesos que la hacen posible.

Una sana autoestima que les ayuda a valorarse como personas y a considerar el sentido único de su vida. Aceptarse con sus luces y sus sombras les abre la puerta hacia el amor, la empatía, algo que sería inexistente si no estuviera en ellas tenerlo. Constituye el punto de partida para cualquier cambio que se desee realizar.

La autonomía y la responsabilidad, les permite asumir las consecuencias de sus actos, proporcionándoles libertad para tomar sus propias decisiones, en materia formativa.

El compromiso para seguir adelante en pos de unos objetivos trazados desde antaño, siguiendo modelos de profesores que fueron importantes en sus vidas, o producto de una experiencia traumática que les lleva a pensar empáticamente en los demás para evitarles el sufrimiento que ellos vivieron.

A través de la autorreflexión son conscientes de su forma de pensar y también les permite cuestionar y mejorar la calidad de sus pensamientos, por las repercusiones que tienen en su vida.

Precisan voluntad, esfuerzo para luchar y crecer, pues es mucho más fácil adoptar el papel de víctima, que paraliza y estanca en la vida, que proyectarse hacia adelante para superarse.

La comunicación, les hace ser auténticos, poner límites y fortalecer la interacción con los demás. Somos seres sociales que

necesitamos relacionarnos, nos construimos a nosotros mismos abriéndonos a los demás en el contexto de nuestra realidad.

Dar respuesta al para qué de las propias experiencias y de las personas que les han rodeado, así como dar de sí mismos a la vida, fortalecerá su estabilidad psicoemocional y dará plenitud a su camino. La madurez que van alcanzando les permite sentirse bien en compañía de otras personas porque eligen estar con ellas. Les aporta tolerancia ante personas con distintos criterios, llevándoles a aceptarlos con amabilidad a pesar de los desacuerdos; alegrarse con los otros de sus éxitos y de su felicidad; encontrar intereses en común, asumiendo la responsabilidad de su propio crecimiento.

Contar con una familia y/o con un tutor de resiliencia que acompaña y apoya es clave en el proceso de convertirse en persona madura, equilibrada, con metas, en suma lograr el sueño de ser Maestro en Educación Infantil. En síntesis es tener una **identidad consolidada**, como **antídoto a la incertidumbre** que asola los tiempos modernos.

### 8.3 PROPUESTAS DE FUTURO

Llegado al final de las conclusiones lo prescriptivo, en estos casos, es la realización de propuestas de futuro. Así consideramos interesante sugerir distintas líneas de investigación e intervención:

- Investigar las adversidades y situaciones de riesgo que más se repiten en el futuro docente, como la pérdida de la red social, de personas, de la unidad familiar, y las posibles medidas preventivas para evitar su aparición: resiliencia y acoso, resiliencia y duelo, resiliencia y separación, resiliencia y cambio de domicilio y consiguiente pérdida de la red social.

- Utilización del método biográfico-narrativo por su potencial para la indagación, la autorreflexión, interpretación del pasado desde el presente para proyectarse en un futuro mejor, dando coherencia a todas las experiencias vividas.
- Vemos la necesidad de incluir en la formación inicial de los futuros maestros la educación emocional, de manera que sean capaces de identificar, comprender, controlar e incluso expresar las emociones tanto propias como ajenas.
- Hacer extensiva la investigación a los Grados de Maestro en Educación Primaria, en Educación Social y Pedagogía en el CESDB.
- Llevar a cabo la investigación en otras Universidades Públicas y Privadas.





## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Puig, M. (2011). *Ahora yo*. Barcelona: Plataforma.
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Alonso, L. E. (1998). El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. En L. E. Alonso, *La mirada cualitativa en sociología* (pp. 93-129). Madrid: Fundamentos.
- Anaut, M. (2002). *La Resilience. Surmonter les traumatismes*. Paris: Nathan-Université.
- Anderson, N. (1923). *The hobo: the sociology of the homeless man*. Chicago: University of Chicago Press.
- Anthony, E. (1974). El síndrome del niño psicológicamente invulnerable. En E. J. Anthony y C. Koupernic (Eds.), *El niño en su familia: los niños en riesgo psiquiátrico*/Vol. 3 (pp. 3-10). New York: Wiley.
- Área, M. y Ribeiro, M.T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38, 13-20. doi: 10.3916/C38-2012-02-01 [Consulta: 20/01/2014].
- Ashley, M. y Lee, J. (2003). *Women teaching boys: Caring and working in the primary school*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Atkinson, B. (2010). Teachers responding to narrative inquiry: An approach to narrative inquiry criticism. *Journal of Educational Research*, 103(2), 91-102.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Auyero, J. (2001). *La Política de los pobres. Las prácticas clientelistas del Peronismo*. Buenos Aires: Manantial.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 1, 235-263. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v36n1/art13.pdf> [Consulta: 15/02/2013].

- Axpe, I. y Uralde, E. (2008). Programa educativo para la mejora del autconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 53-69.
- Bach, E. y Forés, A. (2008). La asertividad. Para gente extraordinaria. Barcelona: Plataforma editorial.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Ball, S. y Goodson, I. (1985). Understanding teachers: Concepts and cultures. En S. Ball, e I. Goodson (Eds.), *Teachers' Lives and Careers* (pp. 1-26). Lewes: Falmer Press.
- Ball, S. y Goodson, I. (1989). *Understanding teachers: Concepts and contexts. teachers' lives and careers*. London and Philadelphia: The Falmer Press.
- Ballester, L., March, M. y Orte, C. (2006). Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta del alumnado universitario. *Revista de Ciencias Sociales*, 27. Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/brage.pdf> [Consulta: 16/02/2014].
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1989). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 2, 411-424.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Reviews Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Bardisa, T. (2007). Organización y gestión educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 15(3), 19-25.
- Bar-On, R. y Parker, J.D.A. (Eds.). (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Barty, L. (2004). Embracing ambiguity in the artifacts of the past: Teacher identity and pedagogy. *Canadian Social Studies*, 38(3).

- Recuperado de  
[http://www2.education.ualberta.ca/css/Css\\_38\\_3/ARbarty\\_embra\\_cing\\_ambiguity.htm](http://www2.education.ualberta.ca/css/Css_38_3/ARbarty_embra_cing_ambiguity.htm) [Consulta: 15/03/2014].
- Baruch, R. y Stutman, S. (2006). El yin y el yan de la resiliencia. En E. Grotberg (Ed.), *La resiliencia en el mundo de hoy* (pp. 59–90). Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bateman, T. S. y Crant, J. M. (2005). Charismatic leadership viewed from above: The impact of proactive personality. *Journal of Organizational Behavior*, 5, 1011–1017.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bautista García-Vera, A. (2004). Calidad de la educación en la sociedad de la información. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 509–520.
- Bautista García-Vera A. (2013). Funciones del video en la formación del profesorado para una educación intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 255–268. doi:10.6018/j/175161 [Consulta: 20/01/2014].
- Beardslee, W. R. (1989). The role of self-understanding in resilient individuals: The development of a perspective. *American Journal Of Orthopsychiatry*, 59(2), 266–278.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.1989.tb01659.x>  
[Consulta: 25/04/2013].
- Beardslee, W y Podoresfky, D. (1988). Adolescentes resilientes cuyos padres tienen graves trastornos psiquiátricos afectivos y otros: importancia de la autocomprensión y las relaciones. *Revista Americana de Psiquiatría*, 145(1), 63–69.
- Beck, U. (1996). Teoría de la modernización reflexiva. En J. Beriain (Comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad* (pp.223–266). Barcelona: Antrophos.
- Beck, U. (1997a). *The reinvention of politics: Rethinking modernity in the global social order*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (1998a). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.

- Beck, U., Guiddens, A., y Lash, S. (2001). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Universidad.
- Beijaard, D. (1995). Teacher's prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 281-294.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bell, A. (1991). *The Language of News Media*. Oxford: Blackwell.
- Bell, D. (1991). *El advenimiento de la sociedad postindustrial*. Madrid: Alianza Universidad.
- Benavente, A. (2006). Perfil de los profesores para la sociedad del conocimiento Conferencia magistral presentada en el Encuentro Iberoamericano Formación de profesores en la sociedad del conocimiento, Monterrey N. L. México del 22 al 23 de mayo de 2006. Recuperado de [http://www.ugel05.edu.pe/ckfinder/files/RLE2592\\_Medrano.pdf](http://www.ugel05.edu.pe/ckfinder/files/RLE2592_Medrano.pdf) [Consulta: 12/01/2013].
- Bentley, T. (1998). *Learning beyond the classroom: Education for a changing world*. London: Routledge.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. La Salle, IL: Open Court.
- Bernard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. San Francisco: Western Regional Educational Laboratory.
- Bernard, B. (1996). *Fostering resilience in urban school*. Virginia: Belinda Williams.
- Bernard, B. (2002). Turnaround people and places: Moving from risk to resistance. En D. Saleebey (Ed.), *The strengths perspective in social work practice* (pp. 213-227). Boston: Allyn and Bacon.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique, sa validité méthodologique, ses potencialités. *Cahiers internationaux de Sociologie*, LXIX(2), 198-225.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris: Nathan.

- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Biggs, S. (1999). *The mature imagination: Dynamics of identity in midlife and beyond*. Buckingham: Open University Press.
- Black, K. y Lobo, M. (2008). A conceptual review of family resilience factors. *Journal of Family Nursing*, 14(1), 33-54.
- Bless, H. (2000). The interplay of affect and cognition: The mediating role of general knowledge structures. En J. P. Forgas (Ed.), *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition* (pp. 131-152). New York: Cambridge University Press.
- Block, J. H. y Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. En W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect, and social relations* (pp. 39-101). The Minnesota symposia on child psychology/Vol. 13. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria*. Bilbao: Mensajero.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y gestión educativa*, 18 (1), 15-20.
- Bonet, J. V. (1997). *Sé amigo de ti mismo. Manual de autoestima*. Bilbao: Sal Terrae.
- Booth, T. y Ainscow. M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bourdieu, P. (1999). Comprender. En P. Bordieu (Dir.), *La miseria del mundo* (pp. 527-543). Madrid: Akal.
- Borysenko, J. (2010). *Pase lo que pase, no es el fin del mundo: Resiliencia para momentos de crisis*. Urano: Barcelona.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de Recherche en Sciences Sociales*, 62/63, 69-72.
- Bourdieu, P. (1993). Deporte y clase social. En VV.AA., *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta.
- Bowlby J. (1993). *El Apego y la Pérdida I: El Apego*. Barcelona: Paidós.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Brinkmann, S. y Kvale, S. (2005). Confronting the ethics of qualitative research. *Journal of Constructivist Psychology*, 18 (2), 157-181.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brooks, R. y Goldstein, S. (2010). *El poder de la resiliencia. Cómo superar los problemas y la adversidad*. Barcelona: Paidós.
- Brown, P. y Lauder, H. (2001). *Capitalism and social progress: The future of society in a global economy*. Basingstoke: Palgrave Press.
- Bruner, J. S. (1958). A colloquy on the unity of learning. *Daedalus*, 87, 155-165.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. y Weisser S. (1998). La invención del yo: La autobiografía y sus formas. En D. Olson y N. Torrance (Eds.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 177-202). Barcelona: Gedisa.
- Bullough, R. y Knowles, G. (1991). Teaching and nurturing: Changing conceptions of self as teacher in a case study of becoming a teacher. *Of International Journal Qualitative Studies in Education*, 4, 121-140.
- Burns, R. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ego.
- Caballero Rodríguez, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/18414/1/19853944.pdf> [Consulta: 15/09/2013].
- Camina Duránte, A. y Salvador Pérez, M. I. (2007). Condicionantes y características de los estudiantes que inician magisterio. Estudio

- descriptivo y comparativo entre especialidades. *Tendencias Pedagógicas*, 12, 245-262.
- Candau, J. (1998). Traces et mémoire. *Le monde alpin et rhodanien*, 1, 7-10.
- Casarotti, E. (2005). *Paul Ricoeur. La constitución narrativa de la identidad personal*. Recuperado de [http://www.chasque.net/frontpage/relacion/9905/filosofos\\_de\\_hoy.htm](http://www.chasque.net/frontpage/relacion/9905/filosofos_de_hoy.htm) [Consulta: 05/03/2014].
- Castells, M. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (1995). *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, estructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (1997). *La Era de la Información, economía, sociedad y cultura*. Vol. I: *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (1998). *La era de la información, economía, sociedad y cultura*. Vol. II: *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (1998). Retos educativos en la era de la información. *Cuadernos de Pedagogía*, 271, 81-85.
- Castells M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D., Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Cheung Lai-man, E., Cheng May-hung, M. y Pang King, C. (2008). Building a model to define the concept of teacher success in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24, 623-634.
- Ciarrochi, J.V., Forgas, J.P. y Mayer, J.D. (Eds.). (2006). *Emotional intelligence in everyday life*. New York: Psychology Press.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1995). Teachers' professional knowledge landscapes: Secret, sacred and cover stories. En D.J. Clandinin y F.M. Connelly (Eds.), *Teachers' professional knowledge landscapes* (pp.3-15). New York: Teachers College Press.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (1997). Asking questions about telling. En C. Kridell (Ed.), *Writing educational biography. Explorations in qualitative research* (pp. 202-209). New York: Garland.
- Clark, A., Clemen, H. y Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes*. Madrid: Debate.



- Clemes, H. y Bean, R. (1996). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Debate.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-307.
- Colmenares, M. E. (2002a). Resiliencia: sus valores psicológicos y socioculturales. En E. Sánchez, C. Balmer, M. Colmenares, L. Balegno, A. Mejía, M. Olaya y M. Villalobos, *La resiliencia: responsabilidad del sujeto y esperanza social* (pp. 21-46). Cali: CEIC Rafue.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. M. Connelly, D. J. Clandinin, y M. Grenne, (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-25). Barcelona: Laertes.
- Contreras Domingo, J. (2010b). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 61-81.
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22, 12-21.
- Covey, S. (2011). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós.
- Cox, S. y Heames, R. (2000). *Cómo enfrentar el malestar docente*. Barcelona: Octaedro.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five designs*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crosswell, L. (2006). *Understanding teacher commitment in times of change* (Tesis Doctoral). Faculty of Education. Queensland University of Technology. Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au/16238/> [Consulta: 12/09/2013].
- Crosswell, L. J., y Elliott, R. G. (2004). *Committed Teacher, Passionate Teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement*. Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au/968/> [Consulta 12/09/2013].
- Cruickshank, D. (1990). *Research that informs teachers and teacher educators*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

- Cutuli, J.J., Chaplin, T.M., Gillham, J.E., Reivich, K.J. y Seligman, M.E.P. (2006). Preventing co-occurring depression symptoms in adolescents with conduct problems: The Penn Resiliency Program. *New York Academy of Sciences*, 1094, 282-286.
- Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia*. Barcelona: Granica.
- Cyrulnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnick, B. (2004). La construcción de la resiliencia en el transcurso de las relaciones precoces. En B. Cyrulnick, S. Tomkiewicz, T. Guénard, S. Vanistendael, M. Manciaux, *El realismo de la esperanza* (pp. 17-31). Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnick, B. (2005). *Bajo el signo del vínculo. Una historia natural de apego*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik B. (2008). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre*. Barcelona: Debate.
- Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*. Orlando: Harcourt.
- Darder Vidal, P. (Coord.), Salmurri Trinxet, F., Royo Arpón, M., Carpena Casajuana, A., Sala Roca, J., Marzo Ruiz, L., Albaladejo Mur, M. (2013). *Aprender y educar con bienestar y empatía*. Barcelona: Octaedro.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teaching and knowledge: Policy issues posed by alternative certification for teachers. *Peabody Journal of Education*, 67(3), 123-154.
- Day, C. (2000b). Effective leadership and reflective practice. *Reflective Practice*, 1(1), 113-127.
- Day, C. (1998). La formación permanente del profesorado en Europa: temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI. *Revista de Educación*, 317, 31-44.
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2012). New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7-26.

- Day, C. y Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourse in the politics, policies and purposes of continuing professional development. En C. Day y J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 3-32). Maidenhead, Berks: Open University Press.
- Day, C., Elliot, B., y Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.
- Day, C., y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. y Gu Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Day, C., Sammons, P. y Gu, Q. (2008). Combining qualitative and quantitative methodologies in research on teachers' lives, work, and Effectiveness: From integration to synergy. *Educational Researcher*, 37(6), 330-342.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Oliver D. F. y Ellett Ch. D. (2008). Measuring teachers self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24, 751-766.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/Unesco.
- Demetrio, D. (2003). *L'età Adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci Editore.
- Denzin, N. (1984). *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park, CA: Sage.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Dichter, E. (1960). *The Strategy of Desire*. London: Purnell and Sons.
- Drucker, P. (2002). *Escritos Fundamentales. El individuo/Tomo 1*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Ebmeier, H. y Nicklaus, J. (1999). The impact of peer and principal collaborative supervision on teachers trust, commitment, desire for

- collaboration, and efficacy. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(4), 351-378.
- Echebarria A. (1991). El self. En Echebarria (Ed.), *Psicología social sociocognitiva*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Echeverría, B. (2008). Un concepto de modernidad. *Revista Contrahistorias*, 11, 6-17.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. a study of practical knowledge*. Londres: Croom-Helm.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. y Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (2004). Using research to improve practice: the notion of evidence-based practice. En C. Day y J. Sachs, (Eds), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 264-291). Maidenhead, Berks: Open University Press.
- Elliott, B., y Crosswell, L. (2001). *Commitment to teaching: Australian perspectives on the interplays of the professional and the personal in teachers' lives*. Paper presented at the International Symposium on Teacher Commitment at the European Conference on Educational Research, Lille, France. Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au/968/1/cro04237.pdf> [Consulta 12/09/2013].
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Erickson, E. (1950). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Erikson, E. (1980). *Identidad, juventud, y crisis*. Madrid: Taurus.
- Erikson, E.H. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría de la Educación*, 18, 85-107.
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.

- Esteve Zarazaga, J. M., Franco Martínez, S., y Vera Vila, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Barcelona: Anthropos.
- Esteve, J. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- EURYDICE (2004). El atractivo de la profesión docente en el siglo XX. La profesión docente en Europa. Perfil, tendencias y problemática. *Temas Claves de la Educación en Europa* (vol. 3). Bruselas: EURYDICE.
- Every Child Matters: Change for Children* (2004). London: Department for Children, Schools and Families.
- Falkenberg, T. (2007). On the grounding of teacher education in the human condition. *Journal of Educational Thought*, 41(3), 245-262.
- Farkas, S., Johnson, J. y Foleno, T. (2000). *A sense of calling: who teaches and why*. New York: Public Agenda.
- Fenstermacher, G. y Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186-213.
- Fergus, S. y Zimmerman, M. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding health development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ferraroti, F. (1988). Breve nota sobre historia, biografía, privacy. *Historia y Fuente Oral*, 2, 51-56.
- Ferraroti, F. (1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Ediciones Península.
- Ferrarotti, F. (1997). *Storia e storie di vita*. Roma: Saggi Tascabili Laterza.
- Fielding, M. (2006). *Effective communication in organizations: Preparing messages that communicate*. Cape Town: Juta.
- Fineman, S. (Ed.). (1993). *Emotions in organizations*. London: Sage.
- Firestone, W. A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 32(2), 209-235.

- Flecha, R. y Tortajada, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En F. Imbernón (Coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 13-26). Barcelona: Graó.
- Fletcher-Campbell, F. (1995a). Values and values education. *International Review of Education*, 44(1), 113-114.
- Fletcher-Campbell, F. (1995b). Caring about caring? *Pastoral Care*, September, 26-28.
- Flick, U. (2007b). Triangulation in der qualitativen forschung. En U. Flick, E. von Kardoff, I. Steinke (Eds.), *Qualitative Forschung* (pp. 309-318). *Ein Handbuch*. 3rd Edition. Reinbek bei Hamburg,
- Floden, R y Huberman, M. (1989). Teacher's professional lives: The state of the art. *International Journal of Educational Research*, 13 (4), 455-466.
- Forés, A. y Grané, J. (2008). *La resiliencia, crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma.
- Forés Miravalle, A. y Grané Ortega, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea.
- Foresight Mental Capital and Wellbeing Project (2008). *Final Project Report*. London: The Government Office for Science.
- Foster, E. (1997). Teacher leadership: Professional right and responsibility. *Action in Teacher Education*, XIX (3). 82-94.
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Franzke, J. (1989). El mito de la historia de vida. *Historia y fuente oral*, 2, 57-64.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden and build theory of positive emotions. *The Royal Society*. 359(1449), 1367-1377.
- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fried, R. L. (1995). *The passionate teacher: A practical guide*. Boston, MA: Beacon Press.
- Fueguel, C. y Montoliu, M. R. (2005). *El malestar docente. Propuestas creativas para reducir el estrés del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1998). *What's worth fighting for our there*. New York: Teachers College Press.
- García Garrido, J. L. (1999). El profesor del siglo XXI. *Bordón. Revista de pedagogía*, 51(4), 435-447.
- Garmezy, N. (1971). Vulnerability research and the issue of primary prevention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 41, 101-116.
- Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*, 20(9), 459-466.
- Garmezy, N. (1991b). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430.
- Garmezy, N. (1993). Niños en pobreza: Resistencia a pesar de los riesgos. *Revista Psiquiatría*. 56, 127-136.
- Garmezy, N., Masten, A. S. y Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.
- Geertz, C. (1991). *Works and Lives*. The Anthropologist as Author. California: Stanford University Press.
- Gervilla, Á. (2005). *Creatividad y liderazgo en la educación*. En M. Lorenzo Delgado (Coord.), *El liderazgo pedagógico*. Temáticos Escuela nº 14 mayo. Madrid: Praxis.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giddens, A. (1997). Vivir en una sociedad postradicional. En U. Beck, A. Giddens y S. Lash, *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno* (pp. 75-36). Madrid: Alianza Universidad.
- Gil, G. E. (2010). *Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales*. Tesis Doctoral de la ULPGC. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10553/4498> [Consulta 17/07/2013].

- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2004). El sistema educativo: una mirada crítica. Madrid: Wolters kluwer Educación.
- Gimeno, J. (2006). *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goddard, J., Molyneux, P. y Wilson. J. (2004). The profitability of European banks: A cross-sectional and dynamic panel analysis. *The Manchester School*, 72(3), 363–381.
- Godoy-Izquierdo, D. y Godoy, J.F (2002). La personalidad resistente: una revisión de la conceptualización e investigación sobre la dureza. *Clínica y Salud*, 13, 135-162.
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goodson I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Goodson, I. y Hargreaves, A. (1996). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474.
- Greene, R.R. y Conrad, A.P. (2002). Basics assumptions and terms. En R. Greene (Ed.), *Resiliency. An integrated approach to practice, policy and research* (pp. 29-62). Washington, DC: NASW Press.
- Grissmer, D. y Kirby, S. N. (1997). Teacher turnover and teacher quality. *Teachers College Record*, 99(1), 57-61.
- Gros Salvat, B. (2004). La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 5. Recuperado de [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_05/n5\\_art\\_gros.htm](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros.htm) [Consulta 12/02/2012].
- Grossman, P. (1995). Teachers knowledge. *International encyclopedia of teaching and teacher education*. L. W. Anderson. Cambridge. Reino Unido: Cambridge University Press.



- Grotberg, E. (1995). The international resilience project: promoting resilience in children. ERIC: ED.383424, EE.UU.
- Grotberg, E. (1996). *Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano*. USA: Fundación Bernard Van Leer.
- Grotberg, E. H. (1999). *Taping your inner strength: How to find the resilience to deal with anything*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Grotberg, E. (2001). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo y E. Suárez (Coords.), *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (pp.19-30). Buenos Aires: Paidós.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: como superar la adversidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gu, Q. y Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316.
- Guillén, M. (2001). *The Limits of Convergence*. Princeton, N. J: Princeton University Press.
- Gusdorf, G. (1969). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. 1 y II. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1989). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos.
- Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. París: Albin Michel.
- Halbwachs, M. (1997). *La mémoire collective*. Paris: Albin Michel.
- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. En R. P. Lipka, y T. M. Brinthaupt, (Eds.), *The Role of Self in Teacher Development* (pp.189-224). Albany, NY: State University of New York Press.
- Hansen, D. T. (1998). The moral is in the practice. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 643-655.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. doi: 10.1016/s0742-051x(98)00025-0

- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers' College Press and Buckingham: Open University Press.
- Harlow, H. F. y Harlow, M. K. (1962). Social deprivation in monkeys. *Scientist American*, 207, 136-146.
- Harris, M. (1968). *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. Madrid: Siglo XXI.
- Harris, M. 1969. Monistic determinism: Anti-service. *Southwest J. Anthropol*, 25(2), 198-206.
- Harris, M. (1979). *El materialismo cultural*. Madrid: Alianza Editorial. (1996)
- Harris, M. (1988). *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza Editorial.
- Harris, M. (1999). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica.
- Haslam, S. A., Reicher, S. D. y Platow, M. J. (2011). *The new psychology of leadership: Identity, influence and power*. New York and Hove: Psychology Press.
- Havel, V. (1990). *Disturbing the Peace*. London: Faber & Faber.
- Hawkins, J. D. y Catalano, R. F. (1990). *How the experts answer the 20 most asked questions about risks for drug abuse*. Washington, DC: Developmental Research y Programs.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., y Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological bulletin*, 112(1), 64-105.
- Henderson, N. y Milstein, M.M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Hernández, P. (2005). *Educación del pensamiento y las emociones*. La Laguna: Tafor-Narcea.
- Higgins, G. (1994). *Adultos resilientes: superar un pasado cruel*. San Francisco: Jossey - Bass.

- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialisation of human feeling*. London: University of California Press.
- Hoffman, M. L. (1980). Adolescent morality in development perspective. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 295-343). New York: Wiley Interscience.
- Holstein, J. y Gubrium, J. (1995). *The active interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Huberman, M. (1989a). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. En Nova, A. (Coord.), *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1995a). Professional careers and professional development. En Guskey, T. y Huberman, M. (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 193-224). New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En Mc E. Hunter y E. Kieran (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183-235). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hué, C. (2007). *Pensamiento emocional*. Zaragoza: Mira.
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Iñiguez, L. (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En E. Crespo (Ed.), *La constitución social de la subjetividad* (pp. 209-225). Madrid: Catarata.
- Jackson, P. W. (2010). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- James, D. (2004). *Doña María. Historia de vida, memoria e identidad política*. Buenos Aires: Manantial.
- James-Wilson, S. (2001). *The influence of ethnocultural identity on emotions and teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April.
- Jauregui, E. (2007). *El sentido del humor: Manual de Instrucciones*. Barcelona: RBA.

- Kardos, S. M y Johnson, S. M. (2007). On their own and presumed expert: New teacher's experience with their colleagues. *Teachers College Record*, 109(9), 2083-2106.
- Kelchtermans, G. (1993a). Getting the stories, understanding the lives: From careers stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 443-456.
- Kelchtermans, G. y Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45-62.
- King, G., Cathers, T., Brown, E., Specht, J. A., Willoughby, C. y Miller, J. M. (2003). Turning points and protective processes in the lives of people with chronic disabilities. *Qualitative Health Research*, 13(2), 184-206.
- Klein, A. (2002). *Imágenes del adolescente desde el psicoanálisis y el imaginario social. Condiciones de surgimiento de la adolescencia desde la modernidad y el disciplinamiento adolescentizante desde la pos-modernidad*. Uruguay: Psicolibros.
- Knight, P. T. (2008). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Knoop, H. H. (2007). Control and responsibility. En Gardener, H. (Ed.), *Responsibility at Work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kobasa, S.C. (1979a). Personality and resistance to illness. *American Journal of Community Psychology*, 7, 413-423.
- Kobasa, S.C. (1979b). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101.
- Kotliarenco, M. A. y Dueñas, V. (1994). *Vulnerabilidad versus resilience: una propuesta de acción educativa*. Santiago. Chile: CEANIM.
- Kotliarenco, M.A., Cáceres, I., Catalina, A. (1996). *Resiliencia: construyendo en adversidad*. Santiago, Chile: CEANIM.

- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (2006). El concepto de resiliencia. Recuperado de <http://www.educaydesarrollo.blogspot.com/2006/12/definicionde-resiliencia> [Consulta 12/09/2013].
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- L'Ecuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37-40.
- Larrain, J. (2003). El concepto de Identidad. *Revista Famecos*, 21, 30-42. Recuperada de: <http://revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/viewFile/348/279> [Consulta 12/09/2013]
- Lavabre, M. C. (1994). Entre histoire et mémoire, à la recherche d'une méthode. En M. J. Clement (Dir.), *La Guerre Civile entre histoire et mémoire* (pp. 39-48). Paris: Ouest Editions.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Layard, R. y Dunn, J. (2009). *A good childhood: searching for values in a competitive age*. Londres: Penguin.
- Levine, C. (2003). Introduction: Structure, development, and identity formation. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 3(3), 191-195.
- Lewis, O. (1964). *Los hijos de Sánchez. Autobiografía de una familia mexicana*. México: Joaquín Mortiz.
- Lieberman, A. (2012). *High quality teaching and learning: International perspectives on teacher education*. New York, NY: Routledge.
- Lomnitz, L. A. y Melnick, A. (1991). *Neoliberalismo y clase media. El caso de los profesores de Chile*. Santiago: Dibam.
- López de Maturana, S., Calvo, C. M., Espinoza, L. A. y Doña, A. (2007). *La construcción sociocultural de la profesionalidad docente: Compromiso social, político y pedagógico*. Proyecto Fondecyt N° 1050621.
- Losada, C. (2007). Los retos del liderazgo hoy. En Programa *Pensar el Liderazgo*. Madrid: ESADE.

- Louis, K. S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 1-27.
- Lupton, S. (1998). *The emotional self: a sociocultural exploration*. Sydney: Sage Publications.
- Luthar, S. y Cushing, G. (1999). Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview. En M. Glantz, y J. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 129-160). New York: Plenum Publishers.
- Luthar, S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The structure of resilience, a critic evaluation and guideline for future reports. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Lyotard J. (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Lyubomirsky, S., Diener, E. y King, L. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Maddi, S. R. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 54 (3), 175-185.
- Maddi, S. R., y Khoshaba, D. M. (2005). *Resilience at work: How to succeed no matter what life throws at you*. San Francisco: Amacom.
- Manciaux, M. (Compilador). (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Manciaux, M., y Tomkiewicz, S. (2000). La resilience aujourd'hui. En M. Gabel, F. Jésus, M. Manciaux (Eds.), *Bientraitances. Mieux traiter familles et professionnels* (pp. 313-340). Paris: Fleurus.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (Comp.), *la resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 17- 27). Barcelona: Gedisa.
- Marcelo, C. (1996). El desarrollo de la reflexión en profesores principiantes. *Bordón. Revista de pedagogía*, 48(1), 5-25.
- Marcelo García, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación*, 30, 27-56.

- Marcelo, C. (2002). *E-Learning-Teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Gestión 2000.
- Marsh, H. W. y Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: its multifaceted, hierarchical structure. *Journal of Educational psychologist*, 20, 107-123.
- Martínez-Otero, V. (2003). Autoconcepto docente: análisis de una muestra de profesores y orientadores mexicanos. *Revista Educación y Futuro*.
- Masten, A. S. y Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in the developmental psychopathology. En B. B. Lahey y A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology/* Vol. 8 (pp. 1-51). New York: Plenum.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S., Garmezy, N., Tellegen, A., Pellegrini, D. S., Larkin, K. y Larsen, A. (1988). Competence and stress in school children: The moderating effects of individual and family qualities. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 29, 745-764.
- Masten, A. S. y Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Mateu, R., García, M., Gil, J. M. y Caballer, A. (2009). *La importancia de los docentes como guías o tutores de resiliencia*. I CONGRESO EUROPEO DE RESILIENCIA. Recuperado de [www.resilienciabarcelona.net/.../la-importancia-de-los-docentes-com](http://www.resilienciabarcelona.net/.../la-importancia-de-los-docentes-com) [Consulta 16/11/2012].
- Mateu, R., Renedo, M. y Gil, J.M. (2010). *Seminario: ¿Hacia una escuela resiliente? Resiliencia y Duelo en el contexto educativo. Bloque III: Modelo de escuela resiliente. La inteligencia emocional*. Castellón Junio 2010. Recuperado de [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77669/forum\\_2009\\_15.pdf;jsessionid=2688D678ED2B8644D2B93F736221C239?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77669/forum_2009_15.pdf;jsessionid=2688D678ED2B8644D2B93F736221C239?sequence=1) [Consulta 02/09/2013].
- Mc Cubbin, H.I., Mc Cubbin, M.A., Thompson, A.I., Han, S.V. y Allen, C.T. (1997). Families under stress: What makes them resilient? *Journal of Family and Consumer Sciences*, 89, 2-11.

- Mcinnis, C. (2002). Signs of Disengagement? Work and Study Patterns of Full Time Undergraduates in Australian Universities. En J. Enders y O. Fulton (Eds.), *Higher Education in a Globalising World. International trends and mutual observations* (pp. 175-190). London: Kluwer Academic Publishers.
- Mehrabian, A. (1972). Non verbal communication. En J.K. Cole (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1971/Vol. 19* (pp. 107-161). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Mehrabian, A. (1972). Some subtleties of communication. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 3, 62-67.
- Meijer, P.C., Korthagen, F. y Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 297-308.
- Melillo, A. (2004). Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de resiliencia. En A. Melillo, E. B. Suárez y D. Rodríguez (Comps.), *Resiliencia y Subjetividad* (pp. 77-90). Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A. (2004). Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de resiliencia. En A. Melillo y N. E. Suárez (Eds.), *Descubriendo las propias fortalezas*. Argentina: Paidós.
- Menéndez, E. (2002). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismos*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Ministry of Education (1991). Year 2000: A framework for learning: Enabling learners. Report of the Sullivan Commission. British Columbia, Canadá.
- Molinar, M. C. y Velázquez, L. (2004). *Liderazgo en la labor docente*. Sevilla: Trillas.
- Montero, M. (1987). *Ideología, alienación e identidad nacional*. Caracas: Universidad Central de Venezuela
- Moore Johnson, S. (2004). *Finders and keepers: Helping New Teachers Survive and Thrive in Our Schools*. San Francisco, CA: John Wiley y Sons.
- Morgado, I. (2007). *Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel.
- Mulgan, G. (2005). *Learning to serve: The longest skills challenges for public services and government and what can be done about it*. London: Learning and Skills Development Agency.



- Munist, M., Santos, H., Kotliarenko, M. A., Suárez Ojeda, E.N., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. Organización Panamericana de la Salud/ Organización Mundial De La Salud.
- Murray, F. B. (Ed.). (1996). *Building a knowledge base for the preparation of teachers. The teacher educator's handbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Naisbitt, J. (1994). *Global Paradox*. New York: Avon Books.
- Namer, G. (1987). *Mémoire et Société*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Neill, A. S. (1978). Maestros problema y los problemas del maestro. México: Editores Mexicanos Reunidos. (P. Ed. 1940 en inglés The Problemte Archer)
- Nias, J. (1981). Commitment and motivation in primary school teachers. *Educational Review*, 33(3), 181-190.
- Nias, J. (1989a). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London and New York: Routledge.
- Nias, J. (1989b). Subjectively speaking: English primary teachers' careers. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 391-402.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Nieto, S. (2005). Quality of caring and committed teachers. En S. Nieto (Ed.), *Why we teach* (pp. 203-220). New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1996). Stories and affect in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 435-447.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La Organización Creadora de Conocimiento*. Madrid: Oxford University Press.
- Nora, Pierre (Ed.). (1997). *Les lieux de mémoire*. Paris: Quarto Gallimard.
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo*, 41(2). 149-164.
- Núñez, J. y González, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso*

- de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- O`Connell Higgins, G. (1994). *Book Review Resilient Adults: Overcoming a Cruel Past*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Oakley, A. (1981). Interviewing women: A contradiction in terms. En H. Roberts (Ed.), *Doing feminist research* (pp. 30-61). Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Obura, A. (2003). *Never again: Educational Reconstruction in Rwanda*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- OCDE (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OCDE: Ed. Schleicher.
- O'Connor, K. E. (2008). You choose to care': Teachers, emotions and professional identity. *Teachers and Teacher Education*, 24(1), 117-126.
- Ofman, D. (2000). *Core qualities: A gateway to human resources*. Schiedam: Scriptum.
- Olmo, M. del (2010). *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo de campo etnográfico*. Madrid: Trotta.
- Osborn, A. (1994). *Resiliencia y estrategias de intervención*. Ginebra. Suiza: BICE.
- Osguthorpe, R. D. (2008). On the reasons we want teachers of good disposition and moral character. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 288-299.
- Pajares F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic setting. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. En M. L. Maehr y P. R. Pintich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*/Vol. 10 (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Paladini, M. A. y Daviero, P. (2004). Resiliencia en la escuela. En A. Melillo, E.N. Suárez y D. Rodríguez (Eds.), *Resiliencia y Subjetividad*. Argentina: Paidós.
- Palmer, P. J. (2007). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life* (10th Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Pareja, J. A. (2005). Liderazgo y conflicto en los centros educativos. En M. Lorenzo (Coord.), *El liderazgo pedagógico*. Temáticos Escuela, 14. Madrid: Praxis.
- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir des pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de l' Education* (Montreal), XXIV(3), 487-514.
- Perrenoud, P. (2010a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao.
- Perry, J. (2002). *Identity, personal identity, and the self*. Indianapolis: Hackett.
- Plummer, K. (1983). *Documents of Life: An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method*. London: George Allen and Unwin.
- Poch, C y Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo: reflexiones, testimonios y actividades*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Pollard, A. (1992). Teachers responses to the reshaping of Primary education. En M. Arnot, y J.L. Barton (Eds.), *Voicing concerns: sociological perspectives on contemporary education reforms*. Wallingford: Edit. Triangle.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership/ Volume 1. Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Powdermacker, H. (1966). *Stranger and Friend: The way of an anthropologist*. New York: W. W. Norton.
- PricewaterhouseCoopers (2001). *Teacher workload study*. London: DfES.
- Pujadas, J.J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- Real Academia Española. (2004). *Diccionario de la lengua española* (23.<sup>a</sup> ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae> [Consulta 06/09/2014].
- Reivich, K.J., Gillham, J.E., Chaplin, T. M., y Seligman, M.E.P. (2005). From helplessness to optimism: The role of resilience in treating

- and preventing depression in youth. En S. Goldstein y R.B. Brooks (Eds.) *Handbook of resilience in children* (pp. 223-237). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Revilla, J. C. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital*, 4, 54-67. Recuperado de <http://atheneadigital.net/article/viewFile/85/85> [Consulta 13/02/2014].
- Richardson, G. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jenson, S. y Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21(6), 33-39.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración/Vols. I, II y III*. Madrid: Siglo XXI.
- Riehl, C., y Sipple, J. W. (1996). Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal*, 33(4), 873-901.
- Robinson, D. (2003). *Becoming a Translator: An Accelerated Course* Routledge.
- Rodríguez, M. M. (2001). Asesoramiento en educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida. En J. Domingo, (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, A. (2008). *El autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicológico en la adolescencia*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Rogers, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Rojas Marcos, L. (2010). *Superar la adversidad. El poder de la resiliencia*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Rojas Marcos, L. (2011). *Superar la adversidad: el poder de la resiliencia*. Madrid: Espasa.
- Rojas Marcos, E. (2013). *Vive tu vida. Autoestima en las distintas etapas de la vida*. Madrid: Ed. Planeta.
- Rojas Montes, E. (2011). *¿Quién eres? De la personalidad a la autoestima*. Madrid: Booket.

- Rosenholtz, S. J., y Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of Education*, 63 (4), 241-257.
- Rousseau, S. (2012). *La resiliencia. Vivir feliz a pesar de...* Barcelona: Obelisco.
- Rowe, K. (2003). The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling. Background paper to keynote address presented at the ACER Research Conference 2003, Carlton Crest Hotel, Melbourne, 19-21 October 2003. Recuperado de [http://research.acer.edu.au/research.conference\\_2003/3](http://research.acer.edu.au/research.conference_2003/3) [consulta 2/1/12].
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. *Annals of Academy Medicine*, 8, 324-338.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 589-611.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal Orthopsychiatry*, 57(3), 316-329.
- Rutter, M. (1990). Psychological Resilience and Protective Mechanisms. En J. Rolf, A. Masteu, D. Cicchetti, K. Neuchterlieu y S. Wientraub (Eds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*. New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health Care*, 14(8), 626-31.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-144.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy Sciences*, 1094, 1-12.
- Ruvalcaba-Coyaso, J., Uribe Alvarado, I., y Gutiérrez García, R. (2011). Identidad e identidad profesional: acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Revista CES Psicología*, 4(2), 82-102.
- Sala J. y Marzo L. (2013). Emociones y procesos educativos: los estilos educativos y las emociones. En P. Darder Vidal (coord.) F. Salmurri Trinxet, M. Royo Arpón, A. Carpena Casajuana, J. Sala Roca, L. Marzo Ruiz, y M. Albaladejo Mur. *Aprender y educar con bienestar*

- y empatía. *La formación emocional del profesorado* (pp. 103-152). Barcelona: Octaedro.
- Salvaggio, J. (1989). *The information society. Economic, social, and structural issues*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Salzberger-Wittenberg, I. (1996). The Emotional Climate in the Classroom. En G. Alfred y M. Fleming (Eds.), *Priorities in Education*. Durham: Fieldhouse Press/University of Durham.
- Sánchez Lissen, E. (2002). Elegir Magisterio: entre la motivación, la vocación y la obligación. *Escuela abierta*, 5, 99-120.
- Sandelands, Ll. E. y Boudens, C. J. (2000). Feeling at work. En S. Fineman (ed.), *Emotion in organizations* (pp. 25-45). London: Sage.
- Santos, R. (2013). *Levantarse y luchar. Como superar la adversidad con la resiliencia*. Barcelona: Conecta.
- Sarquís, G. y Zacañino, L. (2004). La resiliencia como herramienta. En A. Melillo, D. Rodríguez y E. N. Suárez (Comp.), *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida* (pp. 343 - 360). Buenos Aires: Paidós.
- Sayago Quintana, Z. B., Chacón Corzo M. A. y Rojas de Rojas M. E. (2008). Construcción de la identidad profesional docente. *EDUCERE Investigación arbitrada*. 12(42), 551-561.
- Schön, A.D. (1989). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schwarzer, R. (1997). General perceived self-efficacy in 14 cultures. Available: Recuperado de <http://www.yorku.ca/faculty/academic/schwarze/world14.htm> [Consulta 05/05/2014].
- Searle J. R. (1994). *La riscoperta della mente*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Seibert, S. E., Crant, J. M. y Kraimer, M. L. (1999). Proactive personality and career success. *Journal of Applied Psychology*, 84, 416-427.
- Seisdedos, D. (2009). *El secreto del junco*. Chile: Ediciones B, sello Vergara.
- Seligman, M. E. P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions.

- American Psychologist*, 60, 410–421. doi:10.1037/0003-066X.60.5.410
- Senge, P. (2004). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. y Starratt, R. J. (1993). *Supervision: A redefinition*. Singapore: McGraw-Hill.
- Shackman, G., Ya-Lin, L. y Wang, X. (2004). Why does a society develop the way it does? Recuperado de <http://gsociology.icaap.org/report/summary2.htm>. [Consulta 19/05/2013]. Documento generado para The Global Social Change Research Project.
- Shavelson, R. J., Hubner, J., y Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-411.
- Shulman, L. (1998b). Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching. En P. Hutchings (Ed.), *The course portfolio: How faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning* (pp. 5-12). Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Shulman, L. S. (2004). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. En L. S. Shulman, *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach* (pp. 219-250). San Francisco: Jossey-Bass.
- Simmons, S. y Simmons, J. (1998). *¿Cómo medir la inteligencia emocional?* Madrid: EDAF.
- Sleegers, P. y Kelchtermans, G. (1999). Inleiding op het themanummer: professionele identiteit van leraren [Professional identity of teachers], *Pedagogisch Tijdschrift*, 24, 369–374.
- Sockett, H. (1993). *The Moral Base for Teacher Professionalism*. New York: Teachers' College Press.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steinar, K. (2011). *La entrevista en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.
- Steiner, C. (2002). *La educación emocional*. Madrid: Summa.
- Stoll, L., y Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. En L. Stoll y K. S. Louis (Eds.),

- Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas* (pp. 1-14). Berkshire, England: Open University Press.
- Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S. y Warne, T. (2002). Towards an uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux. *Journal of Educational Policy*, 17(1), 109-138.
- Suárez, E. (2001). *Una concepción latinoamericana: la resiliencia comunitaria*. En A. Melillo y E. Suárez, (Comp.), *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (pp. 67-82). Buenos Aires: Paidós.
- Suarez, N. E. (2004). Perfiles de Resiliencia. En N. E. Suarez, M. Munist, M. A. Kotliarenco (Eds.), *Resiliencia tendencias y perspectivas*. Argentina: Fundación Bernard van Leer. UNLA.
- Sutton, R.E., y Wheatley, K.F. (2003). Teacher's emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Sylwester, B. (1995). *A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tamir, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators. *Teacher and Teaching Education*, 7 (3), 263-268.
- Taylor, Ch. (1995). *Philosophical Arguments*. Cambridge, Mass., Harvard UP.
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, 10-19.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La Condición Docente. Análisis Comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Tenti Fanfani, E. (Comp.) (2006). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: OSDE-IIPE/UNESCO, 19-69.
- Theis, A. (2003). La resiliencia en la literatura científica. En M. Manciaux (Eds.), *La resiliencia resistir y rehacerse* (45-59). Barcelona: Gedisa.
- Thomas, W. I. y Znaniecki, F. (2004). *El Campesino Polaco en Europa y en América*. Madrid: CIS (e.o. 1918-20)



- Thrasher, F. M. (1927). *The gang a study of 1.313 gangs in Chicago*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. En R. P. Lipka y T. M. Brinthaup (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 121-141). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Tierney, R., J., Moore, D. W., Valencia, S. W. y Johnston, P. (2000). How will literacy be assessed in the next millennium? *Reading Research Quarterly*, 35(2), 244-250.
- Tomkiewicz, S. (2003). El surgimiento del concepto. En B. Cyrulnick, S. Tomkiewicz, T. Guénard, S. Vanistendael, M. Manciaux, *El realismo de la esperanza* (pp. 33-50). Barcelona: Gedisa.
- Torres, A. (2010). Educación Superior y globalización neoliberal en el Siglo XXI. Siete tesis iconoclastas. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 1, 69-72.
- Treman, G. (2008). Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures. *British Educational Research Journal*, 34(5), 619-633.
- Tschannen-Moran, M. (2003). Fostering organizational citizenship: Transformational leadership and trust. En W.K. Hoy y C.G. Miskel (Eds.), *Studies in Leading and Organizing Schools* (pp. 157-179). Greenwich: CT: Information Age Publishing.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust Matters: Leadership for Successful Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tsui, K. T., y Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268.
- Unamuno, M. (1917). Comentario. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.
- UNESCO (1998). *Informe mundial sobre la educación 1998. Los docentes y la enseñanza en el mundo en mutación*. Madrid: UNESCO/Santillana.
- Ungar, M.P. (2001). The Social Construction of Resilience Among “Problem” Youth in Out-of-Home Placement: A Study of Health-Enhancing Deviance. *Child and Youth Care Forum*, 30(3), 137-154.
- Ungar, M. (2003). Qualitative contributions to resilience research. *Qualitative Social Work*, 2(1), 85-102.

- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*. 13(1), 27-41. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>. [Consulta 19/05/2013]
- Van den Berg, R. (1999). The permanent importance of the subjective reality of teachers during educational innovation: A concerns-based approach. *American Educational Research Journal*, 36(4), 879-906.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vandenberghe, R. and Huberman, A.M. (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. New York: Cambridge University Press.
- Vanistendael, S. (1994). *La resiliencia: un concepto largo tiempo ignorado*. Suiza: BICE.
- Vanistendael, S. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Vanistendael, S. (2003). La resiliencia en lo cotidiano. En M. Manciaux (Ed.). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 227-238). Madrid: Gedisa.
- Vanistendael, S. (2011). Sonreír ante la adversidad: humor y resiliencia 0 a 6. *Aula de infantil*, 60, 37-40.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Velasco Maíllo, H. (2011). *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas*. Madrid: UNED.
- Velasco, H., García Castaño, F. J. y Díaz de Rada, A. (2007). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

- Véliz Montero, F. (2014). *Resiliencia organizacional. El desafío de cuidar a las personas mejorando la calidad de vida de las empresas del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Vera, J. (1988). *El profesor principiante*. Valencia: Promolibro.
- Vera, M<sup>a</sup> V. y Zebadúa, I. (2002). *Contrato pedagógico y autoestima*, Vol. II(23). México: Colaboraciones libres.
- Volkman, M. J. y Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education* 82(3), 293-310.
- Vonk, J. H. C. (1983). Problems of the beginning teacher, *European Journal of Teacher Education*, 6(2), 133-150.
- Vries, I. y Beijaard, D. (1999). Teachers' conceptions of education: A practical knowledge perspective on 'good' teaching. *Interchange*, 30(4), 371-397.
- Vujicic, N. (2013). *Una vida sin límites*. Santiago de Chile: Aguilar.
- Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family Process*, 35, 261-281.
- Walsh, F. (1998). *Strengthening family resilience*. New York: Guilford Press.
- Walsh, F. (1998). El concepto de resiliencia familiar: crisis y desafío. *Revista Sistemas familiares*, 14(1), 11-22.
- Walsh, F. (2002). A family resilience framework: Innovative practice applications. *Family Relations*, 51(2), 130-137.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Walsh, F. (2012). Facilitating family resilience: Relational resources for positive youth development in conditions of adversity. En M. Unger (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 173-185). New York: Springer.
- Watkins, D. y Dhawan, N. (1989). Do we need to distinguish the constructs of self-concept and self-esteem? *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 555-562.
- Weber, E. (2007). Globalization, "glocal" development, and teacher's work: a research agenda. *Review of Educational Research*, 77(3), 279-309.

- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werner, E. y Smith R. (1982). *Vulnerable but invincible: a study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72-81.
- Werner, E. (1993). Risk, resilience and recovery: perspectives from the Kanai longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 5, 503-515.
- Werner, E. (2003). Foreword. In N. Henderson y M. M. Milstein, *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators* (pp. vii-ix). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Werner, E. E. (2005). What can we learn about resilience from large - scale longitudinal studies? En S. Goldstein y R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 91 -106). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Werner, E. y Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Werner, E. E. y Smith, R. S. (1992). The children of Kauai: Resiliency and recovery in adolescence and adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 13, 262-268.
- Wolcott, H. (1987). On Ethnographic Intent. En G. y L. Spindler (Eds.), *Interpretive Ethnography of Education: At Home and Abroad* (pp. 37-51). Hillsdale, HJ: Erlbaum. Recuperado de <http://www.indiana.edu/~educy520/readings/wolcott87.pdf> [Consulta 25/10/2012]
- Wolin, S. y Wolin, S. (1993). *El ser resilientes: cómo los sobrevivientes de las familias con problemas elevarse por encima de la adversidad*. New York: Vilard
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Woods, P., Jeffrey, B., Troman, G. y Boyle, M. (1997). *Restructuring schools, reconstructing teachers*. Buckingham: Open University Press

- Woolfolk, A. E. y Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Zabalza, M. (2000). Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida). En A. Monclús Estella (Coord.), *Formación y empleo: Enseñanza y competencias* (pp. 165-198). Granada: Comares.
- Zabalza Beraza, M. A., Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. Madrid: Narcea.
- Zacarés, J. y Llinares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de jóvenes. Lecciones aprendidas para futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 341, 123-147.
- Zacarés, J., Iborra, A., Tomás, M. y Serrá, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), 316-329.
- Zembylas, M. (2003). Emotional teacher identity: A post structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.
- Zembylas, M. y Barker, H. (2007). Teachers spaces for coping with change in the context of a reform effort. *Journal of Educational Change*, 8, 235-256.
- Zimmerman, M. A. y Bingenheimer, J. B. (2002). Natural mentors and adolescent resiliency: A study with urban youth. *American Journal of Community Psychology*, 30, 221- 243.

# **ANEXOS**

En CD Anexo